

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium
2006–2009

Radka Krempová

Uplatnění psychologie v oblasti vzdělávání a rozvoje
dospělých

Application of psychology in the field of adult education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Ivaně Šnýdrové, CSc. za odborné vedení práce, praktické rady, konzultace a vstřícný přístup při tvorbě práce.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně
a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 30.4.2009

Radka Krempová

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora:	Radka Krempová
Název bakalářské práce:	Uplatnění psychologie v oblasti vzdělávání a rozvoje dospělých
Název v anglickém jazyce:	Application of psychology in the field of adult education
Fakulta:	Filozofická fakulta
Katedra:	Katedra andragogiky a personálního řízení
Obor:	Andragogika a personální řízení
Rok obhajoby:	2009
Počet stran:	92
Počet příloh:	3
Vedoucí bakalářské práce:	PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.

Anotace:

Bakalářská práce je zaměřena na shrnutí teoretických poznatků pedagogické psychologie dospělých a uplatnění těchto poznatků v andragogické praxi. Práce v závěru popisuje systém podnikového vzdělávání, v návaznosti na profesní zkušenosti autorky.

Klíčová slova: Andragogika, pedagogická psychologie, učení, vzdělávání dospělých.

Annotation:

The bachelor thesis is focused on theoretical knowledge summary of the adult educational psychology and its usage in the andragogy. At the end the piece is describing company's education and development system, based on the professional experience of the author.

Key words: Andragogy, educational psychology, adult education, learning, education.

OBSAH

0 Úvod	7
1 Vymezení pojmů	9
2 Teorie učení	16
2.1 Asocianistická teorie učení	16
2.2 Teorie vycházející z kognitivních koncepcí	17
2.3 Teorie vycházející z klasického podmiňování	21
2.4 Teorie vycházející z instrumentálního podmiňování	24
2.5 Teorie sociálního učení	27
2.6 Teorie učení dospělých	31
3 Druhy učení	35
3.1 Jednoduché druhy učení	35
3.2 Složitější druhy učení	37
3.3 Specificky lidské formy učení	38
3.4 Shrnutí	46
4 Dospělost a učení dospělých	47
4.1 Dospělost a její podoby	48
4.2 Fyziologie a specifika učení dospělých	52
4.3 Učení dospělých, motivace k učení	58
4.4 Fyziologie učení dospělých ve vyučování	60
5 Psychodiagnostika a její uplatnění v podnikovém vzdělávání	63
6 Systém podnikového vzdělávání – příklad	72
7 Závěr	80
8 Soupis bibliografických citací	82
9 Bibliografie	84
10 Přílohy	85
Příloha A: Charakteristika pojmu učení	
Příloha B: Kolbův cyklus učení	
Příloha C: 360° zpětná vazba – ukázka dotazníku	

Résumé

První část bakalářské práce shrnuje poznatky z pramenů odborné literatury zabývající se problematikou pedagogické psychologie dospělých, obecné psychologie, vývojové psychologie, sociální psychologie, andragogiky, androdidaktiky. V práci pojednávám o učení dospělých a specifikách této oblasti.

Druhá část bakalářské práce popisuje příklad systému podnikového vzdělávání, v závěru spolu s příklady praktického využití poznatků psychologie v andragogické praxi.

Cílem práce bylo pojednat o tom, jaké poznatky z oblasti psychologie jsou využívány ve vzdělávání a rozvoji dospělých a odpovědět si na otázky: V jakých situacích jsou poznatky aplikovány? Jaká je role psychologie ve vzdělávání a rozvoji dospělých? Nakolik je nutné psychologické vzdělání pro působení v oblasti vzdělávání a rozvoje dospělých?

Summary

The first part of the bachelor thesis is summarizing theoretical knowledge described in specialized publications of adult educational psychology, global psychology, developmental psychology, social psychology, andragogy, androdidactics etc. I also deal with adult learning specifics.

The second part of my thesis describes the example of education and development system in the company.

The purpose of my thesis was to handle the pieces of psychology knowledge in the adult education, and answer the questions: When is the psychology knowledge used? What is the role of the psychology in the adult education? Is the formal psychological education needed for professional approach in the field of adult education?

0 Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila téma, které je mi blízké v rámci studovaného oboru, doposud získaných profesních zkušeností a je pro mne zajímavé samotnou šíří problematiky.

Před dvěma roky jsem působila v týmu rozvoje lidských zdrojů. Měla jsem možnost seznámit se s určitým spektrem problematiky v oblasti vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů a setkat se s mnoha dodavateli služeb v dané oblasti. Vnímala jsem, že v rámci výcvikových a rozvojových programů, popř. při práci se specifickými rozvojovými nástroji, ať již při tvorbě analýzy vzdělávacích či rozvojových potřeb, nebo při konstrukci samotného vzdělávacího/rozvojového programu, při realizaci takového programu, při komunikaci o dané problematice směrem do společnosti a samozřejmě i při zadávání a následné koordinaci těchto aktivit na straně dodavatelů pracujeme s mnoha poznatky z oblasti psychologie. Některé didaktické metody ze své podstaty (např. koučink) možná vyžadují znalost psychologie mnohem hlubší... Lektory / trenéry / mentory / moderátory development center / kouči atp. jsou často profesionálové s dosaženým formálním psychologickým vzděláním, popř. s absolvovaným výcvikem pod vedením psychologa (např. mezinárodní certifikované programy v oblasti koučinku, výcvik v terapii atp.). Ve své práci bych se ráda zamyslela nad touto problematikou, tedy nad uplatněním psychologie ve vzdělávání dospělých, obecně.

Naznačená problematika je z mého pohledu velmi široká a stejně tak pojetí uplatnění psychologie ve vzdělávání a rozvoji dospělých v této práci. Bližší specifikace jednotlivých pojmů se budu snažit dosáhnout v první kapitole. Shrnutím teoretických poznatků bych ráda vyvodila ty poznatky, které se do práce andragoga v oblasti vzdělávání a rozvoje dospělých promítají z mého pohledu nejčastěji, zaměřím se na oblast učení, tedy pedagogické psychologie dospělých. Rovněž popíši příklad systému podnikového vzdělávání.

Cílem je zamyšlení se nad tím, jaké poznatky z oblasti psychologie jsou využívány ve vzdělávání a rozvoji dospělých a odpovědět si na otázky: V jakých

situacích jsou tyto poznatky aplikovány? Jaká je role psychologie ve vzdělávání a rozvoji dospělých? Nakolik je nutné psychologické vzdělání pro profesionální působení v oblasti vzdělávání a rozvoje dospělých?

Teoretické poznatky budu čerpat zejména z oblasti obecné psychologie, vývojové psychologie, pedagogické psychologie, pedagogické psychologie dospělých, psychologické diagnostiky, sociální psychologie, ale také z pedagogiky, andragogiky, didaktiky, androdidaktiky.

1 Vymezení pojmů

Dospělý člověk je pojem, který nemá zcela jasnou definici, respektive je nahlížen z mnohých úhlů pohledu i z pohledu několika vědních disciplín velmi různorodě. Lze říci, že dospělý člověk je schopen právních úkonů, ukončil školskou přípravu (což může být diskutabilní) a vstoupil na trh práce (jde o právní pojetí). Z pohledu vývojové psychologie je samotná dospělost rozdělována do několika etap (dle konkrétních pojetí, neboť i náhled na rozdělení etap je velmi různorodý – např. dle životních etap dospělosti, či dle věkového členění).

Palán (2002, s. 51) vedle výčtu jednotlivých východisek uvádí, že dospělost minimálně znamená: sociální zralost (ekonomická nezávislost), citovou zralost (nezávislost na rodičích), biologickou zralost (schopnost rodičovství), sociologickou zralost (identifikace a uspokojování individuálních sociálních potřeb), mentální zralost (přijímání odpovědnosti za výkon rodičovských, sociálních a pracovních rolí).

Hartl (1999, s. 51) uvádí, že většina autorů se shoduje na odlišení pojmu biologické dospělosti od dospělosti duševní. Fyzicky dospělý člověk je člověk, u kterého tělesný vývoj v podstatě skončil. Má hotovou anatomicko-fyziologickou konstituci, neroste a plní funkce jako zralý organismus, schopný plodit a vychovávat potomstvo. Duševně dospělý člověk, který dokazuje, že je schopen samostatně myslet a jednat, má celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitu, umí si svůj život reálně plánovat, je vytrvalý a vědomý si odpovědnosti za své činy. Od dospělosti odděluje zralost. Uvádí, že se setkáváme s dělením zralosti na citovou, intelektuální a sociální.

Vzhledem k obtížnosti jednotné definice a náhledu na pojem dospělý člověk je velmi obtížné definovat pojem *vzdělávání dospělých*. Palán (2002, s. 146) vzdělávací proces ve vzdělávání dospělých popisuje obecně jako vzdělávání dospělé populace zahrnující veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových

postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce. Z uvedeného vyplývá, že *vzdělávání dospělých* je pojem širší a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, školní i mimoškolní, veškeré vytváření vědomostí a dovedností i dotváření osobnosti (výchovu) dospělého člověka (Palán, 2002).

Další profesní vzdělávání je významnou součástí dalšího vzdělávání (nadřazený pojem) a také je součástí profesního vzdělávání. Palán (2002, s. 36) dále uvádí: „Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí, a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání.“

Rozvoj lidských zdrojů (RLZ) Palán (2002, s. 185) popisuje jako: „Antropocentricky orientovaný koncept personálního řízení přípravy člověka jako všestranně vzdělané a harmonicky rozvinuté osobnosti... Rozvoj člověka, který je schopen se realizovat činností, kterou vykonává na základě vlastního rozhodnutí a vlastních dispozic na jejich maximální úrovni... Podnik ve vlastním zájmu umožňuje rozvoj svých pracovníků až do úrovně jejich možností, umožňuje jim růst v souladu s jejich potenciálem.“ A dále uvádí: „Obsah vzdělávání se odvozuje od požadavků a objednávek zákazníků. Vzdělávání se většinou realizuje přímo na pracovišti...“

Výchova dospělých je podle Palána (2002, s. 230) stálým procesem přenosu hodnot; formování hodnotového vědomí se děje pomocí mezisubjektové komunikace jako dialog rovnoprávných, unikátních, svobodných lidí. Individuální systém hodnot je korigován osobní praktickou zkušeností a neustále obohacován stykem s ostatními subjekty. Výchova je procesem celoživotním, i když s věkem se přesouvá z cílevědomého působení vychovatelů (výchova intencionální – nicméně na jejích principech je postaven koncept resocializace – reedukace u problémového obyvatelstva) do sféry samopůsobení, nezáměrného působení sociálního prostředí a sociálního učení (výchova funkcionální), přičemž významnou roli zde sehrává: a) vzdělanost člověka; b) jeho vzdělavatelnost; c) ochota se celoživotně učit.

Vzděla(va)telnost dospělých – schopnost učení dospělých (docilita) tj. míra dispozic dospělého zapojit se aktivně do procesu vzdělávání. S věkem se modifikuje a mění schopnost učit se zejména v souvislosti s transformací paměťové schopnosti z mechanické na logickou, mění se duševní i somatické schopnosti (rychlost nahrazuje jistota a přesnost), narůstá schopnost zapamatování abstraktních pojmů a obrazů. Klesá lehkost učení a kapacita (množství zpracovatelných informací), trvanlivost (míra udržení informací v dlouhodobé paměti), může klesat motivace – nicméně tato situace nastat nemusí, narůstá odpovědný přístup k učení, ochota studovat stimulovaná životními rolemi, vyššími sociálními potřebami (prestiž, uznání, sebeuspokojení, seberealizace). Schopnost učit se je u dospělého ovlivňována především: vůlí, uvědomělostí, intelektem, rychlostí osvojení si nových informací, trvanlivostí učení (Palán, 2002, s. 239).

Učení je více nebo méně trvalá změna ve vědění, chování nebo prožívání, která je výsledkem určité činnosti nebo zkušenosti člověka (Hartl, 1999, s. 75). Učení je u člověka uskutečňováno především prostřednictvím chování získaného sociálním učením, a z malé části nepodmíněným chováním a chováním založeným na jednoduchém podmiňování (Hartl, 1999, s. 76). Učení patří mezi psychické procesy. Popisuje předpoklady, za nichž se mění, oslabují, získávají popř. zapomínají způsoby chování. Učením se rozumí každá přetrvávající změna chování získaná na základě zkušenosti (Šnýdrová, 2002, s. 63).

Hroník (2007, s. 31) definuje *učení (se)* jako proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Probíhá organizovaně, ale i spontánně. Pojem učení zahrnuje v jeho pojetí více než rozvoj a vzdělávání. Učení zahrnuje vědění i konání.

Rozvoj definuje Hroník (2007, s. 31) jako dosažení žádoucí změny pomocí učení (se). Rozvoj obsahuje záměr, který je podstatnou částí ohraničených (diskrétních) a neohraničených (difuzních) rozvojových programů. *Vzdělávání* popisuje jako jeden ze způsobů učení (se), organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené (diskrétní) – mají svůj začátek a konec.

Hroník (2007, s. 31) znázorňuje vztah učení (se) jako množinu obsahující podmnožinu rozvoj a vzdělávání (viz Příloha A, obrázek č. 1).

V práci bude čerpáno i z poznatků *vývojové psychologie*. Hartl, Hartlová (2004, s. 486) k definici uvádí: „...obor zabývající se a) psychologickým vývojem lidstva – fylogeneticky, b) psychologickým vývojem jedince – ontogeneticky, tj. lidských vývojem od narození, resp. od vývoje plodu po stáří...“

Obecná psychologie se dle definice Hartla, Hartlové (2004, s. 482), zabývá základními psychickými procesy, jejich obecnými zákonitostmi u duševně zdravého člověka. Nakonečný (1997, s. 260) k obecné psychologii uvádí, že jde o základní psychologickou vědu, z níž se odvíjí celý systém speciálních a aplikovaných psychologických věd. V obecné psychologii jde o vytvoření základů psychologie určením jejího předmětu, vymezením psychologie jako vědy, jejích metodologických základů, systém metod, povahu psychologie jako vědy a povahu psychologických zákonitostí. V teorii psychiky jde o vymezení základních kategorií psychologických fenoménů a posléze o podání základních empirických poznatků o těchto fenoménech.

Pedagogika je dle Palána (2002, s. 150):

1. Věda o výchově a vzdělávání v nejširším slova smyslu a v nejrůznějších kontextech společenské struktury.
2. Věda o výchově a vzdělávání dětí a mládeže (stojící vedle andragogiky a gerontogogiky)
3. Studijní obor na pedagogických a jiných fakultách, které připravují učitele, popř. soubor disciplín, které jsou specificky zaměřené k jejich přípravě.

Didaktika je vymezena jako teorie vzdělávání a vyučování, součást pedagogiky. Palánův slovník (2002, s. 47) uvádí: „Objasňuje podstatu výchovně-vzdělávací činnosti, zabývá se problematikou cílů, obsahů, metod, forem, didaktických prostředků, učebních pomůcek a jejich efektivním využíváním ve vzdělávacím procesu. Zkoumá organizaci vyučovacího procesu, vyučovací koncepce i vztahy mezi vyučujícími a vyučovanými. Dělí se na didaktiku obecnou, didaktiku oborovou (předmětovou), event. didaktiku podle typu nebo stupně školy. Její specifickou součástí je androdidaktika.“

Pedagogická psychologie vznikla v roce 1911. Jde o psychologický obor, který využívá psychologické poznatky zejména pro účinně zakotvený průběh učení, výcviku a vzdělávání; pomáhá pedagogům při určování vzdělávacích cílů a při používání metod učení (Hartl, Hartlová, 2004, s. 482). Nakonečný (1997, s. 401) k pedagogické psychologii uvádí: „...je aplikací psychologie na problémy výchovy a vzdělávání, resp. výchovy v širším slova smyslu. Vychází zejména z obecné psychologie, z psychologie osobnosti a z vývojové psychologie...“

Andragogika pochází z řeckého *aner*, *andros* – muž, *ago* – vésti. Palán (2002, s. 16) dále uvádí následující výklad pojmu:

1. Věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. V oblasti výchovy a vzdělávání se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým vědám.
2. Studijní obor připravující odborníky pro práci v oblasti výchovy, péče a vzdělávání dospělých.
3. Časopis pro vzdělávání dospělých, jehož nulté číslo vyšlo na podzim 1996. Od roku 1997 vychází jako čtvrtletník. Vydává agentura DAHA ve spolupráci s Asociací institucí vzdělávání dospělých.

Adrodidaktika – jde o andragogickou disciplínu – teorii výuky (vyučování dospělých. Dále Palán (2002, s. 19) uvádí: „...Jejím předmětem jsou vzdělávací cíle, obsah vzdělávání, metody a formy vzdělávání dospělých. Protože obecnými řešeními této oblasti se zabývá obecná didaktika, je možno androdidaktiku považovat za její specifickou součást. Tato specifická je především v tom, že respektuje zvláštnosti vzdělávání dospělého posluchače (účastníka vzdělávacího procesu) – jeho věk, zdravotní stav, jeho časové možnosti, vztah dospělého k dospělému, jeho informační potřeby (vědomostní i dovednostní) a možnost jejich rychlého praktického využití.“

Pedagogická psychologie dospělých je dle Hartla, Hartlové (2004, s. 483) věda o psychologických zákonitostech výchovy a vzdělávání člověka v postupných věkových obdobích a v různých podmínkách jeho dospělosti. Snaží se získat poznatky o tom, jak na dospělého člověka působí výchova a vzdělávání, jak se vlivem těchto procesů rozvíjí a mění jeho osobnost; studuje motivy, podmínky, průběh a výsledky učení, specifikuje věkové, sociální a profesionální zvláštnosti dospělých, a to jak z hlediska okamžitého stavu jejich organismu, tak z hlediska jejich dalších možností; zjišťuje za jakých podmínek, jakými prostředky a s jakými výsledky vyvolává záměrná pedagogická činnost lektora nebo samostatné individuální studium změny v psychických procesech dospělého člověka.

Sociální psychologie patří do systému základních psychologických věd. Její vznik je datován k r. 1908 spolu s vydáním publikací E. A. Rosse a W. McDougalla, obě byly publikovány v r. 1908. Tématiku sociální psychologie tvoří jednotlivé aspekty sociálních interakcí (Nakonečný, 1997, s. 341):

1. sociální motivace (proč jedinec vstupuje do sociálních interakcí a proč je udržuje),
2. sociální percepce (jak si vytváří obraz partnera interakce, který určuje způsob jeho chování vůči tomuto partnerovi),
3. sociální techniky (způsob chování vůči partneru interakce vycházející z jeho obrazu),
4. sociální komunikace (podstatná složka interakce),
5. postoje (vnitřní dimenze či obsah sociálních vztahů tvořené komplexem kognitivních, emotivních a konativních složek),
6. sociální učení (jak se organizuje sociální zkušenost individua a jak intervenuje v jeho sociálním chování),
7. socializace (jak se individuum stává sociální bytostí a jak jako sociální bytost funguje),
8. jedinec v malé skupině, její struktura a dynamika. K tomu se někdy řadí již zmíněné téma jedince v davu.

Hartl, Hartlová (2004, s. 484) datují vznik sociální psychologie k r. 1891 a definují ji takto: „...obor, který se zabývá vlivem soc. faktorů na psychiku jedince v soc. situacích; doménou s. p. jsou sociální interakce, postoje, role, chování, význam a dynamika soc. skupin; někt. autoři v souladu se svým filoz. zaměřením považují veškerou psychologii za sociální, jiní sem zařazují i průzkum veřejného mínění, utváření a změny postojů, konflikty a jejich řešení, též psychologii *politickou*.“

2 Teorie učení

Hroník (2007, s. 38) k teoriím učení uvádí následující: „Teorie učení poskytují celou řadu poznatků, které lze využít při designování rozvojových programů a vzdělávacích aktivit.“ Teorie nám pomáhají vyvinout metody, které je možno aplikovat v praxi.

Löwe (1977, s. 48): „...různé teorie učení byly vypracovány z rozdílných filozofickometodologických pozic.“ Löwe rovněž dále uvádí, že výsledky výzkumů v oblasti teorií učení slouží k různým cílům. Doslovný text však odpovídá duchu doby, v níž byla kniha napsána, resp. přeložena.

Teorie učení bývají seskupeny dle různých hledisek, dle vzniku jednotlivých psychologických směrů, dle vzniku určitých „škol“, dle starších/současných teorií. V této části práce z větší části použiji seskupení dle Ďuriče (1979, s. 191).

2.1 Asocianistická teorie učení

Čačka (2001, s. 29) popisuje podstatu asocianistické teorie učení, jako učení závislé na navození podmínek ke sdružování představ (dotyk v prostoru či čase, časté opakování atp.). Ďurič (1979, s. 192) dále uvádí: „Zastánci asocianismu v psychologii došli k závěru, že duševní jevy mají svůj původ v pocitech. Pocity zanechávají stopy v podobě představ, které se přetvářejí ve vyšší psychické jevy tím, že mezi nimi vznikají spoje, spojení čili *asociace*.“ Učení je chápáno jako upevňování a paměťové uchovávání asociovaných pocitů a představ.

Představy se sdružují dle asociačních zákonů (zákon dotyku):

- zákon dotyku v čase
- zákon dotyku v prostoru

Mezi významné představitele asociační psychologie v oblasti lidského učení je zařazován (Ďurič, 1979, s. 193):

- J. F. Herbart, který chápe psychologii jako vědu o představách, zkoumá vznik představ, jejich spojení a zánik. Učení chápe jako soustavné vtělování

nových představ do zásob představ dřívějších, starých. Jde o jednostranné intelektualistické pojmání učení, které nedoceňuje vlastní aktivitu žáka.

- H. Ebbinghaus, rozpracoval experimentální metody výzkumu asociací a paměti.

Subjektivní aktivita a význam motivace pro učení bývá dle H. Löwe (1977, s. 50) v různých variantách asociační teorie podceňována. Zároveň uvádí, že lidské učení závisí podstatně na zájmech, sklonech člověka, na jeho postoji, na jeho potřebách, na tom, co se mu jeví jako zvláště důležité a cenné.

2.2 Teorie vycházející z kognitivních koncepcí

Tvarová psychologie se snaží o překonání asocianismu v psychologii a psychologické teorii učení (Ďurič, 1979, s. 193).

⇒ Teorie učení vhladem (postřehem)

Významné jsou zde objevy z výzkumů psychologie zvířat, které realizoval W. Köhler, a Wertheimerovy první práce z psychologie myšlení (Löwe, 1977, s. 64).

Teorie učení vhladem (postřehem) vzniká z přesvědčení, že učení probíhá tak, že ten, kdo se učí, zahrnuje současně do svého pole vnímání všechny části dané problémové situace, chápe jejich funkci v novém tvaru a nových vztazích. Uskutečňuje se tak proces přeměny struktury, nastupuje přesun v dominanci a subdominanci elementů v podobě tzv. přecentrování. Při řešení problému dochází většinou k doplňování chybějících elementů nebo vztahů a tak se vytváří nový tvar, nová struktura. Učení vhladem, postřehem, je psychology považováno za akt náhlého řešení (Ďurič, 1979, s. 194).

Pozitivní momenty teorie učení vzhledem (upraveno dle Ďurič 1979, s. 196):

- odlišení humánního učení od učení zvířat (učení člověka se řídí vlastními, specifickými zákonitostmi)
- je naznačen určitý postup v učení řešením problémů (učitelé mají žákům předkládat problém tak, aby žáci mohli proniknout k jeho vztahům a aktivně je rekonstruovat, čímž dojdou rychleji k řešení)
- pokud je problém předkládán tak, že žák dokáže pochopit podstatné vztahy, umožňuje mu to nejen látku přesně reprodukovat, ale získané vědomosti využívat a produktivně používat i v praxi
- pochopení a proniknutí žáka do podstatných vztahů učiva a jejich struktur má silný transferový účinek a přenáší se z jedné problémové situace na situace další, podobné
- je zdůrazněna nutnost přirozeného postupu ve výchově a vyučování
- v základních tezích jsou obsažena správná, ale i nesprávná a jednostranná teoretická východiska

Nedostatky a omezení teorie učení vzhledem (Ďurič, 1979, s. 198), gestalt psychologové:

- bohužel nezohledňují ve své teorii učení roli minulé zkušenosti
- odmítají úlohu analytické činnosti v syntetické integraci i prvky úlohy při jejím řešení (tzn. je zkreslena podstata myšlení a skutečný průběh učení)
- výše zmíněné by zpochybnilo individuální učení žáka, protože by řešil situace na základě vrozené intuice

Uvedená teorie pronikla do pedagogické psychologie a teorie vyučování, kterou silně ovlivňovala zejména v době mezi dvěma válkami (Ďurič, 1979, s. 198).

⇒ Tolmanova S-O-R teorie učení

Bývá někdy nazývána také jako Orientační teorie učení (Löwe, 1977, s. 62), nebo jako Teorie znakového učení, účelový/molární behaviorismus (Hartl, 1999, s. 88), Ďurič (1979) Tolmana přiřazuje ke skupině neobehavioristů.

Hartl (1999, s. 88) o teorii dále uvádí, že je považována za most mezi behaviorismem (vychází z objektivního pozorování) a kognitivními teoriemi (příchozí impulzy jsou přepracovány a upřesněny na kognitivní mapy okolního prostředí, které rozhodnou o způsobu reagování jedince).

Tolman se zabýval experimenty zejména v oblasti labyrintového učení zvířat. Teorie je postavena na schématu S-O-R (Ďurič, 1979, s. 199), kdy:

- S je podnět
- O je střední článek (chybějící v teoriích behavioristů), tzn. souhrn zprostředkujících procesů a stavů (zahrnuje jevy, které není možné bezprostředně pozorovat; zákonitosti nervové činnosti, předcházející zkušenost, různé stavy organismu)
- R znamená reakci

Löwe (1977, s. 63) uvádí šest druhů učení dle Tolmana:

- učení se zálibám a averzím
- učení náhradním cílům za milované/nemilované objekty
- učení se očekáváním, postojům
- učení myšlenkovým, zapamatovacím a pozorovacím postupům
- rozlišovací učení potřebám
- učení motorickým dovednostem

Dále dle Tolmana (in Löwe, 1977, s. 63) vznikají učební procesy jako výsledek specifických (prostorových nebo časových) seskupení podnětových objektů, které jsou organismu opakovaně předkládány. Stavy nebo procesy – intervenující proměnné – které takto v živém tvaru vznikají (soubor očekávání nebo hypotéz), jsou chápány jako postoje.

Fopp (in Ďurič, 1979, s. 200) formuluje tři základní teoretické principy Tolmanovy teorie učení:

- a) Funkce znaku při učení – znak (sign) se nespojuje s významem předmětu, ale je pokládán za substituci jednoho podnětu druhým; znak vzniká tím, že jeden podnět začne označovat podnět druhý. Prostorové uspořádání a vzájemná významová závislost je označena jako znak – forma (sign – gestalt). Cestu k cíli si organismus určuje sám. Jakým způsobem však poznávací mapy (později kognitivní mapy – soustava vědomostí z okolního prostředí) vedou k příslušnému chování organismu Tolman nevysvětluje.
- b) Očekávání prostředků a cílů – organismus očekává, že určité formy operací s objekty umožní navázat styk s jinými objekty. Aktivizace očekávání je závislá na tom, jakým dříve naučeným podmínkám nejlépe odpovídá současná situace. Pokud na základě specifického očekávání vede zvolená cesta k žádoucímu cíli, bude očekávání a chování organismu posíleno a současně nabudou většího významu znaky vedoucí k cíli, učení je takto utvářením očekávání.
- c) Latentní učení – Tolman na něj upozornil v důsledku pokusů s krysami v labyrintech (zvíře se v bludišti, v němž nebyla potrava, která by jeho chování usměrňovala, naučilo orientovat; poté, když potrava byla umístěna u východu z bludiště, zvíře, které se před tím naučilo cestu z bludiště, se dostalo k potravě dříve, než zvíře, které v bludišti nikdy nebylo).

⇒ **Teorie L. S. Vygotského**

Úloha sociální interakce ve vývoji poznávání je hlavní myšlenkou teorie L. S. Vygotského. Předpokládá, že ve vývoji jedince se každá funkce objevuje dvakrát, nejprve na sociální rovině, tj. mezi lidmi, interpsychicky, později na rovině individuální, tj. uvnitř člověka, intrapsychicky. Týká se to zejména pozornosti, paměti a utváření pojmů. Pokouší se vysvětlit vědomí jako výsledek působení sociokulturního prostředí (Vágnerová, 2005, s. 53).

⇒ **Konstruktivistická teorie učení J. S. Brunera**

Teorie je založena na studiu poznávání. Čáp, Mareš (2007, s. 413) k této teorii učení uvádí, že je aktivní proces, v němž učící se tvoří nové myšlenky a pojmy na základě svých vědomostí – vybírá a přetváří informace, tvoří hypotézy a rozhoduje se, přičemž se opírá o určitou kognitivní strukturu (psychické schéma, které dodává zážitkům smysl, řád, umožňuje učícímu se dostat za poskytnutou informaci). Teorie vyučování, resp. vyučované téma, má dle Brunera svou strukturu, která se skládá (in Čáp, Mareš, 2007, s. 413):

- a) z dílčích faktů
- b) z pojmů (konceptů)
- c) ze zobecnění (generalizací)

Výuku je třeba dle Brunera (in Čáp, Mareš, 2007) organizovat do spirály, aby učící se mohl dále stavět na tom, co se již naučil.

⇒ **Teorie systémů symbolů G. Salomona**

Hartl (1999, s. 92) uvádí, že vytvoření teorie bylo vedeno snahou vysvětlit účinky médií na učení. Úroveň vědomostí a dovedností je specificky ovlivňována konkrétním médiem. Systémy symbolů zprostředkované daným médiem určují sdělovaný obsah, snadnost vnímání, míru zpracování a druh nutných duševních procesů při jejich uložení a zpracovávání. Salomon se ve vyučování zaměřuje na vzájemný vztah komunikace při vyučování, prostředím a učícími se.

2.3 Teorie vycházející z klasického podmiňování

Prameny pedagogické psychologie, Ďurič (1979, s. 201), Hartl (1999, s. 86), Löwe (1977, s. 52), Nakonečný (1997, s. 361) shodně uvádí v historii klasického podmiňování na prvním místě objev podmíněného reflexu Ivana Petroviče Pavlova (Nobelova cena 1904).

⇒ **Teorie učení I. P. Pavlova**

Většina pokusů vypadala tak, že pes měl pod břichem pruh plátna, visel a byl fixován hodiny a dny ve stálé poloze. Z tlamy měl operativně vyvedenou slinnou žlázu a množství nashromážděných slin se měřilo v připevněné zkumavce. Pavlovovy výzkumy dostaly název chronický experiment (Nakonečný, 1997, s. 361).

Pavlov ke vzniku podmíněného reflexu uvádí (in Ďurič, 1977, s. 202): „Základní podmínkou je současné působení jakéhokoli vnějšího činitele a nepodmíněného podnětu.“ Pavlov vytváří novou fyziologickou školu, fyziologické učení (Löwe, 1977, s. 52).

Podmíněný podnět (žárovka, zvonek) může vyvolat určitou reakci (slinění) prostřednictvím dočasného nervového spoje i tehdy, když nepodmíněný podnět (potrava) právě nepůsobí. Dočasný spoj vzniká tak, že bezprostředně před či po, anebo souběžně s podmíněným podnětem se objevuje nepodmíněný podnět. Při určitém počtu opakování již jen samotný podmíněný podnět vyvolává stejnou reakci jako podnět nepodmíněný. Dočasný spoj se však musí posilovat (Nakonečný, s. 361-362).

Pro vytváření podmíněných reflexů a upevnění dynamických stereotypů tak byl zdůrazněn význam aktivace a motivace – zvíře je podněcováno/motivováno k aktivitě nepodmíněným stimulem (Löwe, 1977, s. 53). Ďurič (1977, s. 203) uvádí, že se výzkumy staly vysvětlujícími mechanismy učení a zapomínání (vnější útlum, druhy vnitřních útlumů, podmíněný útlum, zpoždovací útlum, diferenciatní útlum, analytickosyntetická činnost hemisfér, kůra jako jednotný složitý dynamický systém, diferenciacce a generalizace atd.). Význam je zde i pro objasnění mechanismů únavy a dvou signálních soustav.

K vytvoření podmíněných reflexů u člověka je třeba čtyřiceti až šedesátinásobné působení podmíněného podnětu, pokud se jej vůbec podaří vytvořit. V nejranějším dětství se podmiňováním vytváří řada pozitivních, zejména hygienických návyků, zásady zdvořilého chování k druhým apod. Pokud se nevytvoří v dětství, v dospělosti jde uvedené vytvořit jen velmi těžce (Hartl, 1999, s. 86).

⇒ **Teorie učení J. B. Watsona**

Je pokládán za zakladatele behaviorismu (vznik USA v době, kdy v Rusku vznikala teorie I.P. Pavlova).

Psychický život kvalifikuje Watson (in Ďurič, 1979, s. 204), podle vztahu S-R, tj. podnět (situace) a reakce. Učení je procesem nabývání individuálních zkušeností, přičemž nabývání zkušeností chápe jako získání nevyhnutelných adaptivních (přízpůsobovacích) reakcí (Vágnerová, 2005, s. 52). Většina reakcí organismu se utváří učením na základě spojení mezi S a R, ale mezi podněty a reakcemi jsou i spojení vrozená (kýčání, pláč, škytání, pohyby očí, nekoordinované pohyby hlavy, nohou, rukou). Podle Watsonovy teorie učení se všechny individuální zkušenosti redukuje na výběr a upevňování reakcí, které jsou obsaženy v instinktech. Výběr reakcí na danou situaci vysvětluje Watson dvěma zákony (Ďurič, 1979, s. 204-205), a to:

- Zákonem častosti (čím častěji vystupuje daná reakce na určitý podnět, tím častěji se bude uplatňovat, objeví-li se tento podnět v budoucnosti)
- Zákonem novosti (čím hbitější je spojení/konexe podnětu s reakcí, tím je pravděpodobnější, že objevení se podnětu vyvolá právě tu, a nikoli jinou reakci).

Zákon efektu neuznává.

⇒ **Teorie učení E. R. Guthrieho**

Teorie E. R. Guthrieho je tzv. teorií kontiguitní (někdy též nazývána teorií styčnosti – Hartl, 1999, s. 87). Podstata teorie (Ďurič, 1979, s. 205) spočívá v tom, že jakmile se podnět spojí s jedním pohybem, může podnět vyvolat pohybovou reakci. Podmínkou učení je tvorba spojení na základě dotyku v čase. Veškeré učení je tak důsledkem asociace mezi určitým podnětem a reakcí. Jedinec se učí pohyby, nikoliv chování. Kombinace podnětů, která doprovázela pohyb, je tedy při opakování následována tímto pohybem. Podněty a reakce ovlivňují specifické senzomotorické vzorce. To, co se jedinec učí, jsou pohyby, nikoliv chování.

Guthrie uznává pouze zákon novosti, tj. poslední reakce zůstává naučena bez ohledu na výsledek (Ďurič, 1977, s. 206). Zapomínání je důsledkem interference

než uplynulého času, úloha motivace spočívá ve vytváření stavu vybuzení a aktivity, která vytváří reakce, které mohou být podmíněny (Hartl, 1999, s. 88).

2.4 Teorie vycházející z instrumentálního podmiňování

Teorie, které vycházejí z instrumentálního podmiňování jsou spojeny se jmény B. F. Skinnera a E. L. Thorndika.

⇒ Teorie učení E. L. Thorndika

Jeho teorie učení je nazývána jako konekcionalistická. Proces učení podle ní probíhá pokusem a omylem (trial and error). Spojení znamená asociaci mezi určitým podnětem (potravou) a reakcí (otevření klece) – při pokusu s kočkou v zavřené kleci s tlačítkem na její otevření a s potravou vně klece. Pro spojení (connection) mezi S a R je jeho teorie nazývána konekcionalistickou. Na základě těchto pokusů následně hovoří o „výběru spojení“ (in Vágnerová, 1999, s. 132).

Thorndike (in Ďurič, 1977, s. 208) vytvořil 3 tzv. velké zákony:

- Zákon pohotovosti – pokud je jednotka vedení (stavba nervového systému) připravena k výkonu, pak činnost přivodí spokojenost organismu, zatímco nečinnost vyvolá nespokojenost. Pokud jednotka vedení není připravena k činnosti a musí činnost vykonávat, dostaví se stav nespokojenosti. Jde o zákon spojený s motivačními faktory.
- Zákon cviku (frekvence, praxe, opakování, používání) – čím více je daná reakce spojena s určitou situací, tím víc se spoj mezi nimi upevňuje a naopak; čím méně se reakce na danou situaci opakuje, tím bude spoj mezi nimi slabší.
- Zákon efektu – uspokojení z výsledku konexe mezi S a R posiluje tento spoj a neuspokojení z výsledku (pocit neúspěchu) spoj oslabuje.

Thorndik (in Ďurič, 1977, s. 209) vytvořil ještě pět tzv. malých zásad, které jsou podřízeny velkým zákonům:

- Zásada různé reakce – na stejnou vnější situaci živočichů různě reaguje (dle Thorndika se projevuje v devíti desetinách všeho učení zvířat i lidí).
- Zásada nálady – každý proces učení je závislý na duševním stavu a rozpoložení žáka v rozhodující době.
- Zásada částečné činnosti – některá situace se může stát rozhodující pro reakci organismu (dle Thorndika má velký význam při humánním učení).
- Zásada analogie – živočich na novou situaci odpovídá reakcí, která je spojena s nejpodobnější situací.
- Zásada asociačního přesunu – po určité době a určitém cviku reaguje živočich na postupně změněnou situaci stejně jako na situaci původní, pouze tehdy, pokud jsou změněné podněty spojeny s původními.

Omezená platnost Thorndikových zákonů je dána limity jeho výzkumů, a to z toho důvodu, že byly prováděny na zvířatech (mechanicky přenášel mechanismy chování zvířat na chování člověka). Dále je mu vytýkáno, že nezkoumal nervové mechanismy (proto je jeho teorie nazývána teorií periferní). Zákon cviku v jeho podobě vedl v pedagogice k drilu bez pochopení učiva (Ďurič, 1977, s. 210).

⇒ **Teorie učení B. F. Skinnera**

Skinnerova teorie učení je známa jako operantní/operační podmiňování. Jeho teorie učení je jednou z nejrozšířenějších teorií v pedagogické psychologii, s jeho jménem je spojeno hnutí v oblasti programovaného učení (Nakonečný, 1997, s. 363).

Podstatou teorie je posilování chování/aktivity/činnosti, které/á je žádoucí, a naopak nevšímání si toho, co je v projevu jedince nežádoucí, takový projev/chování může zcela zmizet. Osobnost je teorií chápána jako repertoár chování vzniklý určitým uspořádáním náhodných událostí, tzn. osobní historií podmiňování (Hartl, 1999, s. 89).

Základní schéma Skinnerova učení je tvořeno vztahem podnět – reakce – zpevnění. Rozlišuje dva druhy reakcí (Ďurič, 1977, s. 211):

- a) „respondenty“ – vyvolávající pozorovatelné a kontrolovatelné podněty

- b) „operanty“ – reakce organismu na neznámé předměty, které se nedají ani pozorovat, ani kontrolovat

Výsledkem těchto reakcí je pak tzv. operativní nebo instrumentální chování, které vzniká na základě operativního nebo instrumentálního podmiňování (Řurič, 1977, s. 212).

Skinner odvodil pět principů programovaného učení (in Vágnerová, 1999, s. 134-135):

- a) *Princip aktivní odpovědi* – vychází z teze, že aktivní odpověď (která je základem operantního podmiňování), se lépe zafixuje.

Princip bezprostředního zpevňování – vychází z teze, že změna pravděpodobnostní struktury chování, její zachování a odstraňování nežádoucího chování nespočívá jen v opakování, ale především ve zpevňování (Skinner vychází z Thorndikova zákona účinku). Zpevnění chování závisí především na tom, k čemu chování vede, do jaké míry je jím prvotní motiv uspokojen.

- b) *Princip malých kroků* (s uplatněním metody samoučení) – vychází z potřeby nevzdalovat se příliš od známého a naučeného. Učení je efektivnější, jestliže se zpevňování uskuteční v podobě odměny, v maximálním počtu a v minimálním časovém odstupu za reakcí, kterou má upevnit.

- c) *Princip vlastního tempa* – učení je efektivní jen tehdy, odpovídá-li možnostem učícího se.

- a) *Princip průběžného odměňování* – tzn. neustálé posilování naučeného pozitivní zpětnou vazbou. Pozitivní hodnocení udržuje pozornost na žádoucí úrovni a žáky kladně motivuje.

Hartl (1999, s. 89) Skinnerovy myšlenky operantního učení shrnuje takto: „Systematicky plánované vyučování, přesně definované cíle, vysoká zodpovědnost lektora, programované vyučování, učení s pomocí počítačů a učení postavené na schopnostech jsou hlavní základy jeho vyučování. Na takovémto stylu učení a vyučování je postavena řada firemních vzdělávacích programů.“ Dále dodává, že největší díl učení dospělých probíhá dalšími druhy učení, a to

zejména kognitivním, poznávacím učením, které významně rozšiřuje a obohacuje možnosti učení ryze behaviorálního. Učení je takto chápáno jako individuální proces, přičemž podmínky života dospělého a širší společenská situace rozhodují o tom, co se dospělý potřebuje a chce učit, kdy a kde učení proběhne.

2.5 Teorie sociálního učení

Člověk je utvářen v procesu socializace, což znamená, že si osvojuje způsoby chování, osvojuje si společenské normy, přizpůsobuje se společenskému životu v kultuře dané společnosti.

Učení je základním mechanismem socializace, a to zejména sociálního učení. Z nejvýznamnějších teorií uvádí Výrost, Slaměník (2008, s. 54) teorii sociálního učení Neala E. Millera a Johna Dollarda, Juliana Rottera, Roverta Searse a Alberta Bandury.

⇒ Teorie sociálního učení N.E. Millera a J. Dollarda

Učení nazvané jako závislé připodobňování spočívá ve čtyřech prvcích, které tvoří:

- pud (subjekt něco chce),
- klíč (subjekt si něčeho všimne),
- odpověď (subjekt něco udělá) a
- odměna (subjekt získá odměnu)

Princip spočívá v chování subjektu podle vzoru. Subjekt neumí dostatečně reagovat na situaci, jejíž význam mu není jasný, to znamená, že se chová podle modelu, který umí situaci interpretovat a má ve svém repertoáru příslušnou odpověď. Pokud na konci nápodoby je odměna, chování má tendenci se uchovat a po několika opakováních spojených s odměnou se stává stabilní (Výrost, Slaměník, 2008, s. 54).

⇒ **Teorie sociálního učení J. Rottera**

Rotter navazuje na Kurta Lewina, který byl jeho učitelem. Vysvětluje chování člověka v jeho interakci s prostředím. Chování člověka se osvojuje v sociálních situacích, kdy zároveň uspokojování potřeb je zprostředkováno jinými lidmi (Nakonečný, 1997, s. 373).

Behaviorismu, kterého je Rotter zastáncem, však vytýká dva nedostatky (in Výrost, Slaměník, 2008, s. 55):

- není připraven řešit problémy klinické praxe
- přehlíží schopnosti člověka myslet a předvídat

Svou teorii sociálního učení tak staví na 4 proměnných (in Výrost, Slaměník, 2008, s. 55):

- *Potenciál chování* – pravděpodobnost volby určitého chování z několika možností, které každá situace nabízí, ve vztahu k posílení. Pro každou možnou reakci na situaci existuje určitý potenciál chování, který může být situaci od situace odlišný.
- *Očekávání* – je subjektivní pravděpodobnost, že chování povede k určitému výsledku. Očekávání se vytváří na základě minulé zkušenosti. Tzn. čím častěji v minulosti vedlo určité chování k posílení, tím silnější bude očekávání, že stejným chováním v aktuální situaci bude dosaženo stejného výsledku.
- *Hodnota posílení* – jde o míru preference jednoho posílení před druhým, v situaci, kdy pravděpodobnost jejich výskytu je přibližně rovnocenná. Člověk volí takové chování, kterým získá posílení pro něj s vyšší hodnotou. Lidé se v hodnotách posílení liší (pro každého má hodnotu něco jiného), preference jsou relativně stabilní.
- *Psychologická situace* – čtvrtou proměnnou Rotter zavádí proto, aby podchytil odlišnosti v interpretaci stejné situace různými lidmi.

⇒ **Teorie sociálního učení R. R. Searse**

Výrost, Slaměník (2008, s. 56) k teorii učení R. Searse uvádějí, že je snahou o propojení psychoanalytické a S – R teorie. Robert Sears byl se svým výzkumným týmem (C. L. Hull, J. Dollard, N. E. Miller) zaměřen na procesy socializace, jimiž ovlivnil výzkum a teorii sociální vývojové psychologie. Jeho výzkum byl zaměřen na způsob, jakým děti začínají internalizovat hodnoty, postoje a chování kultury, ve které jsou vychovávány. Zaměřil se na problémy, které souvisely s agresí, rostoucí odolností vůči pokušení a vině a osvojení si kulturně přijatelného chování typického pro roli pohlaví.

Sears (in Výrost, Slaměník, 2008) zdůrazňoval úlohu rodičů při podpoře internalizace a zaměřil se na znaky rodičovského chování (zejména vřelost a shovívavost), které usnadňovaly nebo naopak brzdily proces, a specifické chování (trest ve formě odepření lásky a prosazení moci). Za mechanismy vývoje považuje učení (dítě si jím osvojuje vhodné činnosti) a fyzické zranění. Hlavní dopad se děje prostřednictvím sociálních důsledků (odlišné reakce činitelů socializace).

⇒ **Teorie sociálního učení A. Bandury**

Výzkumy A. Bandury (Nakonečný, 1997, s. 372) byly soustředěny na napodobování. Jeho teorie byla zaměřena zejména na to, jakým způsobem děti a dospělí kognitivně zpracovávají své sociální zážitky, a tím, jak výsledky poznání ovlivňují jejich chování a vývoj.

Podle Bandurovy teorie učení napodobováním jsou v procesu modelování zahrnuty 4 komponenty (Výrost, Slaměník, 2008, s. 56-57):

- Pozornost – pozorovatel musí věnovat pozornost událostem (živým nebo symbolickým), které jsou modelované. Pozornost je determinována celou škálou proměnných, včetně moci a přitažlivosti modelu, jakož i podmínkami, za jakých se na chování díváme: např. televize je přesvědčivým médiem k zachycení a udržení pozornosti.

- Retence – sledované jevy či události musí být uchovány a pozorované chování musí být reprezentované v paměti buď prostřednictvím obrazového, nebo verbálního reprezentačního systému.
- Reprodukování – ve třetím kroku se musí symbolická reprezentace konvertovat do vhodných, přiměřených činností podobných původně modelovanému chování. Např. motorická reprodukce komplexní činnosti bude méně pravděpodobně úspěšná než reprodukce jednodušších činností.
- Posílení – finální proces řízení učení pozorováním zahrnuje motivační proměnné. Musí zde být např. dostatečné incentiva, aby motivovala vlastní výkon modelované činnosti.

Bandura (in Výrost, Slaměník, 2008) dále hovoří o:

- Přímém posílení – vztahuje se k situaci, kdy jedinec sleduje chování modelu, napodobuje chování a je za to odměněný nebo potrestaný modelem nebo jinou osobou.
- Zástupném posílení – které se vztahuje na situaci, kdy pozorovatel anticipuje odměnu za určité chování.
- Sebeposílení – které se vztahuje na situaci, ve které je chování jedince motivováno úsilím dosáhnout vlastní představy, normy, a nezávisí na reakci druhých.

Symbolické kognitivní schopnosti (Výrost, Slaměník, 2008, s. 57) umožňují lidem přeměnit to, co se naučili, nebo kombinovat to, co pozorovali v mnohých situacích, do nových schémat chování. Reciproční determinismus je dle Bandury proces, kterým lidé ovlivňují své osudy kontrolou sil prostředí, ale zároveň síly kontrolují je samotné (př. sledování televize – divácké preference, divácké chování a televizní nabídka – působí vzájemně recipročně).

2.6 Teorie učení dospělých

Do této oblasti patří teorie andragogická M. Knowlese, zkušenostní učení, učení prostřednictvím životní cesty, aj.

⇒ Andragogická teorie učení M. Knowlese

Autor zdůrazňuje, že dospělí jsou zvyklí na sebeřízení a očekávají, že budou přebírat odpovědnost za své rozhodování. Při tvorbě vzdělávacího programu pro dospělé zdůrazňuje následující zásady (Knowles, 1970, s. 37-55), dospělí:

- a) potřebují vědět, proč se mají učit
- b) se potřebují učit na základě dosavadních zkušeností
- c) přistupují k učení jako k řešení problému
- d) se učí nejlépe, má-li pro ně téma bezprostřední význam

Knowles (1970, s. 49-54) dále zdůrazňuje, že v andragogickém přístupu v procesu učení – vyučování dospělých je důležité vycházet z určitých předpokladů:

1. Dospělý se může učit – schopnost učit se zůstává v průběhu života relativně nezměněna. Ovlivnit ji mohou některé faktory, např.: dospělý může podceňovat svou schopnost učit se, dospělý se musí adaptovat na novější formy a metody výuky (protože se systém změnil od dob jejich formálního vzdělávání), fyziologické změny – snížení reakčního času atp.
2. Učení se dospělého je vnitřní proces (záleží na interakci dospělého s prostředím atp.)
3. Vyučující musí dodržovat určité principy vyučování spojené se specifiky vzdělávání dospělých (i ve vztahu k prostředí, kde výuka probíhá) a zároveň musí být schopen dospělým poskytnout/akceptovat určité zázemí/podmínky jejich učení (např. podporovat motivaci, vytvořit atmosféru vzájemné důvěry a respektu atp.)

K učení se využívá: případových studií, hraní rolí, simulace a sebehodnocení. Úlohou lektorů je proces usnadňovat a poskytovat informace, sloužit jako jejich zdroj.

Uvedená teorie se vztahuje k jakémukoliv učení dospělých a užívá se zejména v podnikových vzdělávacích programech, zejm. při osvojování tzv. měkkých dovedností.

⇒ **Charakteristiky učení dospělých dle P. Crossové**

Model P. Crossové se skládá ze dvou tříd proměnných (Hartl, 1999, s. 93):

- a) k osobním charakteristikám patří stárnutí – tzn. určité senzomotorické schopnosti upadají (např. zrak, sluch, reakční čas), na druhé straně intelektuální schopnosti (např. rozhodování, uvažování, slovní zásoba) mají tendenci se s věkem zlepšovat; životní a vývojové etapy (např. svatba, změna práce, odchod do důchodu), zahrnují série období plató a přechodů, které mohou, ale nemusejí mít přímý vztah k věku.
- b) k charakteristikám situace patří forma a způsob učení (např. večerní/denní, dobrovolné/povinné)

První proměnná je spojena s organizací učení (učící se dospělí mají mít maximální možnost volby), druhá proměnná se týká sebeřízené a na problém orientované povahy většiny učení v dospělosti. Dospělé je třeba povzbuzovat, programy by měly využívat zkušenosti účastníků a být přizpůsobeny omezením vyplývajícím z jejich věku.

⇒ **Teorie učení funkčním kontextem dle T. G. Stichta**

T. G. Sticht (Hartl, 1999, s. 93 – 94) se zaměřuje na učení dospělých, v jejich učení zdůrazňuje funkční kontext a důležitost přizpůsobení učení zkušenostem učících se, s tím, že by měly být dány do souvislostí s jejich prací. Na pozadí přístupu je zdůrazněna vazba tří složek:

- a) skladiště vědomostí, tj. dlouhodobá paměť
- b) umění zpracovávat informace a vědomosti včetně jazyka, řešení problémů a učebních strategií
- c) schopnost informace sdělovat a předávat

Jako způsob hodnocení Sticht navrhuje zaměřit se na dosažený rozsah vědomostí a rozlišovat mezi funkčním učním a učním akademickým. Tzn. čtení

by se mělo hodnotit jako tzv. činnostní čtení (např. schopnost vyhledávat informace), a jako čtení zaměřené na učení (např. informace potřebné k rozhodování). Zásady byly zaměřené především na technické vzdělávání dospělých.

Zásady funkčního učení (Hartl, 1999, s. 94).

- vyučování by pro učícího se mělo být v největší míře smysluplné (tzn. mělo by vycházet z jeho předchozích vědomostí, opírat se o materiály a přístroje, které bude dospělý používat)
- hodnocení se má zaměřit nejen na obsah, ale i na využitelnost v praxi

⇒ **Teorie učení kognitivní flexibility**

Autory teorie učení kognitivní flexibility jsou R. Spiro, P. Feltovich, R. Coulson, J. Jehng a D. Anderson. Teorie se zaměřuje na povahu učení ve složitých a málo strukturovaných oblastech (Hartl, 1999, s. 94).

Teorie se zabývá přenosem vědomostí a dovedností mimo původní učební situaci, důraz je kladen na předkládání informací z mnoha různých hledisek a na užití řady různorodých případových studií. Účinné učení je závislé na kontextu, vyučování musí být velmi specifické, využívá interaktivní didaktické technologie (např. video...), musí poskytovat bohatý obsah předkládaný z různých hledisek, učení musí podporovat vědomosti závislé na kontextu a zdůrazňovat výstavbu vědomostí, uplatňuje se v učení dospělých např. v medicíně (Hartl, 1999).

⇒ **Teorie učení ve dvojité smyčce**

Teorii vypracoval Ch. Argyris, jeho učení ve dvojité smyčce postupuje čtyřmi základními kroky (Hartl, 1999, s. 95):

- a) objevení již užívané teorie
- b) nové nápady
- c) nalezení nových činností
- d) zobecnění výsledků

Teorie vychází z myšlenky, že učení mění již existující hodnoty a domněnky. Hartl (1999, s. 95) dále k teorii uvádí: „...při zkoumání reality dochází ke změně

hodnot, chování, vedení druhých a pomoci druhým. Teorie rozlišuje mezi tím, co jedinec zastává, a tím, co skutečně dělá. K odhalení konfliktu mezi obojím je zpravidla nutná interakce s ostatními. Uvést oboje do souladu lze učením ve dvojité smyčce.“

Akční teorie je uplatňována pro potřeby podnikové praxe při učení na vyšší úrovni, než je jedinec, tzn. např. celá instituce/organizace.

3 Druhy učení

Jednotlivé druhy učení vychází z teorií učení, každý druh učení má odlišný význam, průběh i výsledky.

3.1 Jednoduché druhy učení

Mezi jednoduché druhy učení můžeme zařadit jednoduché podmiňování, vyhasínání, přivykání, vtiskování a latentní učení.

⇒ Podmiňování

Pro tento druh učení je často užíván výraz klasické / pavlovské podmiňování. Autorem teorie je ruský fyziolog Ivan Pavlov. Jde o vytváření podmíněných reflexů spojením nevýznamného podnětu s podnětem, který vyvolává nepodmíněný reflex. Podstatou je utváření podmíněných reflexů, tj. dočasných nervových spojů, asociací (Nakonečný, 1997, s. 361).

Operantní podmiňování se objevuje u dětí, zapamatují si i vlastní reakci, když je za aktivitou zajímavý účinek. Tříměsíční děti udrží podmíněnou reakci v paměti po dobu tří dnů (Vágnerová, 2005, s. 87).

⇒ Vyhasínání

Jde o proces podmíněného odstraňování dříve vytvořených podmíněných reflexů jejich opakováním bez posílení, tj. vede k utlumení podmíněných reflexů, které pro jedince již nemají význam (Hartl, 1999, s. 78).

⇒ Přivykání

Někdy také označované jako Habituaace je útlum opakujících se podnětů, který po řadě opakování ztratil svůj význam, tzn. navyknutí na podnět a vymizení reakce na něj (např. zvíře si zvykne na svého chovatele). Habituaální prostředí

označuje část takového prostředí, které živočich vnímá, na které reaguje (Nakonečný, 1997, s. 368).

Habituace se projevuje již od narození, dítě rozliší známé od neznámého, projevuje jinou reakci na různé objekty (Vágnerová, 2005, s.87).

⇒ **Vtiskování**

Imprinting (vtiskování) je dle K. Lorenze nezvratný proces učení u zvířat. G. Murphy užívá pro tento proces, resp. chování, pojem kanalizace. V době těsně po narození je možno zaznamenat určité spontánní chování, zejm. sexuální, potravinové a další. Uvedené znamená zvýšenou schopnost učení a trvalého zapamatování určité zkušenosti v určitém období života, a to zpravidla ve velmi raném věku jedince, tzv. senzitivním období, kdy probíhá většina učení u mláďat (např. i učení se formám agresivního chování). Existence imprintingu bývá některými autory zpochybňována (Nakonečný, 1997, s. 368).

⇒ **Latentní učení**

Tzv. skryté (latentní) učení je definováno jako bezděčné zapamatování určitých podnětů, situací nebo vztahů bez posílení nebo vazby na vrozený reflex (Nakonečný, 1997, s. 367-368).

Latentní učení formou exploračního zkoumání předmětů začíná asi od šestého měsíce věku dítěte a významně se rozšiřuje od okamžiku kdy si dítě sedne a následně se postaví (Vágnerová, 2005).

3.2 Složitější druhy učení

Do této skupiny je začleňováno učení instrumentální, imitační, diskriminační, explorační a skupinové.

⇒ **Instrumentální učení**

Bývá někdy označováno jako učení pokusem a omylem, jde o teorii objevenou v 19. století a je spojena se jménem E.L. Thorndike. Vychází z principu existence více možností chování a více způsobů řešení. Počátečními pokusy/omyly dojdeme k úspěchu a pouze toto se naučíme. Učení pracuje s nástrojem (instrumentem), s efektem jeho průběhu. Jako zákon efektu bývá popisováno jednání, po němž následují požadované cíle (Nakonečný, 1997, s. 362).

Instrumentální podmiňování bylo prokázáno ve věku tří měsíců. Kojenci se brzy naučí hlasové projevy osoby, která o ně pečuje (Vágnerová, 2005, s. 89).

Operantním učením, které je blízké instrumentálnímu podmiňování a jeho autorem je B.F. Skinner (Nakonečný, 1997, s. 363), se získávají motorické dovednosti dětí při hrách s panenkami a dalšími předměty (Vágnerová, 2005). Jde o tzv. učení pokusem a omylem (Vágnerová, 1999, s. 131). Pohybový aparát působí na okolí, naše smyslové orgány stále registrují výsledky těchto operací. Činy a vnímání, jednání a poznávání jsou vzájemně nerozlučně spojené. O výsledku chování dostáváme zpětné hlášení, pomocí zpětné vazby se vytváří uzavřený kruh mezi organismem a prostředím. Motorické operace jsou složitější než při podmiňování, jde o vnímání celých podnětových schémat, sekvence na sebe navazujících činností skládané ve vyšší celky i důsledná zpětná vazba (Kern et al., 1999, s. 104).

⇒ **Imitační učení**

Učení napodobováním (imitací) je osvojováním nových prvků činnosti na základě pozorování jiných jedinců téhož druhu. Příklad: pohyby a grimasy kojenců (Vágnerová, 1999, s. 142).

⇒ **Diskriminační učení**

Diskriminační neboli diferenciační učení spočívá v tom, že jedinec vybírá, zapamatovává si z opakovaně vnímaného souboru jevů na základě posilování pouze některé jevy, zatímco ostatní se stávají indiferentními. Např. znalci umění, kteří na první pohled umí zařadit neznámé dílo do správné umělecké školy, správného období atp. Diskriminační učení je základem každé profese (Nakonečný, 1997, s. 365).

⇒ **Explorační učení**

Učení explorační, observační nebo také učení pozorováním slouží na podkladě orientační a pátrací činnosti k uspokojení potřeby poznávat své okolí. Uvedená činnost může být motivována i sociálně. Dle Bandury se člověk učí pouhým pozorováním jiné osoby při činnosti, která má být naučena. Jde o důkaz, že učení může nastat i bez behaviorálního podmiňování a posilování (Kern et al., 1999, s. 108).

3.3 Specificky lidské formy učení

Mezi specificky lidské druhy učení řadí Hartl (1999, s. 80) učení verbální, pojmově-paměťové, myšlenkové (řešení problémů) a sociální. Učení je nejvýznamnějším psychickým procesem, který člověku umožňuje přizpůsobovat se stále složitějším sociálním a pracovním podmínkám.

Nakonečný (1997, s. 370) uvádí jiné třídění lidských forem učení, a to na učení: senzomotorické, verbální (osvojování podle smyslu, sériové a párové), kognitivní (pojmové, řešení problémů, principů) a sociální.

Dále budu rozpracovávat druhy učení dle prvního z naznačených třídění.

⇒ **Verbální učení**

Verbální učení je nejrozšířenější druh lidského učení. Ďurič (1979, s. 154–176) uvádí, že podstatou verbálního učení je to, že si člověk osvojuje sled odpovědí,

který má verbální (slovní) povahu. Dále popisuje, že zásluhou Ebbinghausových experimentů se tento druh učení spojuje s pamětním učením, tj. memorováním. Při verbálním učení dochází k utváření interverbálních (mezislovních) asociativních spojení. Jde o utváření asociací mezi jednotlivými slovy, která se nesdružují na základě nějaké kauzální souvislosti nebo na základě pochopení jejich smyslu, ale pouze na základě styčnosti, tzn. že se slova dostala do prostorového styku buď současně (simultánní styčnost), nebo v bezprostřední časové následnosti (sukcesivní styčnost).

Síla asociativního spojení mezi verbálními prvky závisí na dvou zákonitostech, a to na (Ďurič, 1979, s. 154–155):

1. množství opakování (zákon frekvence)
 - čím častěji se objevují vedle sebe, nebo po sobě, jisté verbální prvky, tím jsou asociace mezi nimi silnější
2. novosti (zákon recenze)
 - čím je dotyk mezi verbálními prvky časově bezprostřednější, tím je asociace mezi nimi pevnější

L. Maršálová (in Ďurič, 1979, s. 155) píše o čtyřech druzích/typech experimentálních úloh při verbálním učení:

1. sériové učení
 - pokusná osoba se musí učit učební prvky v tom pořadí, jaké se jí předkládá, a v tomtéž pořadí i odpovídá
2. volné učení
 - při odpovědích se nemusí zachovávat původní pořadí učebních prvků
3. učení párově sdružených učebních prvků
 - první člen páru slov, čísel, slabik je podnět, druhý člen má funkci odpovědi (např. při učení se cizím slovům, kde podnětem je např. slovo v češtině a odpověď má být patřičné cizí slovo)
4. učení se souvislým textům
 - přibližuje se již vyšším formám učení (pojmovému)

Ebbinghaus stanovil 3 základní metody verbálního učení (in Ďurič, 1979, s. 156):

1. metoda v paměti podržených členů
 - základním mechanismem takového učení je tzv. bezprostřední paměť (primární paměť)
 - čas mezi exponováním podnětů a odpovědí je minimální
 - uvedenou metodou se zjišťuje rozsah paměti pokusných osob – sleduje se výkonnost osob v učení bez opakování
2. metoda učení
 - často charakterizována jako metoda naučení
 - při této metodě se pokusná osoba učí předložený materiál do té doby, dokud si jej neosvojí bez chyby
 - podle úrovně zvládnutí učebních prvků se sestavují tzv. křivky učení, které graficky znázorňují postup opakování
3. metoda úspor
 - zjišťuje se, kolik je třeba opakování při každém novém učení
 - výsledky ukázaly, že naučené nebo zapomenuté učební prvky se učí efektivněji než nová látka, uvedený jev vysvětlují tzv. podprahové stopy, tj. vštěpování, které nestačí k opakování bez chyby, ale pomáhá rychleji se naučit zapomenuté látce

Činitelé ovlivňující verbální učení, výkon učení, dle Hartla (1999, s. 81):

1. rozsah látky (produktivita učení neúměrně klesá se zvětšujícím se počtem učebních prvků)
2. povaha látky (pozitivní roli hraje předchozí zkušenost učícího se)
3. složitost látky (snadnost – obtížnost/jednoduchost – složitost; čím e materiál snadnější, tím je učení rychlejší, až později se zpomaluje; při složitější látce je zpočátku postup pomalejší a až pak se zrychluje, projevuje se tzv. efekt zahřátí)
4. diskriminace prvků (nebo-li rozlišení prvků v učivu; čím jsou prvky odlišnější, tím lépe se nám učí)

Obecně není verbální učení příliš efektivní. Jeho role je nezastupitelná při osvojování základních poznatků. Avšak v dospělosti je používán tento způsob učení minimálně. Návrat k verbálnímu učení nastává v době, kdy se dospělý dostává do životní situace například spojené se změnou (např. rekvalifikace, přesun do jiného prostředí-jazyk aj.).

⇒ **Pojmově-paměťové učení**

Pojmově-paměťové učení nemusí vést k bezprostřední činnosti. Představy a pojmy uchované v paměti se využívají k ovlivňování chování i k myšlenkovým operacím, tzn. pojmově-paměťové učení může být chápáno jako forma latentního učení (Vágnerová, 1999, s. 146 – 148).

Maršálová (in Ďurič, 1979, s. 176) definuje pojmové učení jako „...osvojování si společné odpovědi na odlišné podněty, které však při své odlišnosti vykazují některé společné rysy.“

Při pojmovém učení se setkáváme se dvěma procesy (Ďurič, 1979, s. 177):

1. s procesem tvoření pojmů
 - při utváření pojmů jsou nejdůležitějšími procesy analýza a syntéza
 - nejprve nastupuje počáteční / elementární generalizace / zevšeobecnování (generalizují se jevy na základě vnějších znaků, které nemusí být vždy pro danou skupinu předmětů podstatné), jde o pojmové učení s dominancí procesu syntézy
 - následuje diferenciaci, tj. odlišování jednotlivých znaků a vlastností předmětů a jevů, dominuje proces analýzy
 - významné místo při tvoření pojmů má proces abstrakce, tj. myšlenkový postup, kde se z předmětů nebo jevů vynechávají nepodstatné znaky a vlastnosti a naopak podstatné, typické znaky a vlastnosti nabývají dominantního postavení (uplatňuje se s procesem generalizace)
2. s procesem osvojování pojmů
 - jde o osvojování si hotových pojmů, utvořených společností

Đurič (1979) k osvojování pojmů dále uvádí, že probíhá dvěma způsoby:

1. člověk si utváří své vlastní pojmy, založené na vlastní zkušenosti, vznikají „*tzv. živelné pojmy*“ (jsou nepřesné, neúplné, povrchní)
2. pojmy, získané učením a obsahující lidské poznání, jsou „*tzv. naukové pojmy*“ (tzn. jsou nasycené konkrétním obsahem, vlastním prožitkem, je možné je záměrně používat)

⇒ **Myšlenkové učení / učení řešením problémů**

Řešení problémů uvedl do formálního vyučování John Dewey na začátku 20. století, jeho snahou bylo podpořit spontánnost žáků. Myšlenkové učení / učení řešením problémů je dle Hartla (1999, s. 83) považováno za syntézu všech předchozích druhů učení a jeho podstatou je vytváření myšlenkových operací:

- práce s pojmy
- soudy a úsudky
- myšlenkové operace

Vše výše uvedené je podmínkou úspěšného řešení problémů.

Maršálová (in Đurič, 1979, s. 181) k tomuto druhu učení uvádí: „Řešení problémů je možno charakterizovat jako samostatné odhalení vztahu nebo principu (pravidla) mezi předměty a pojmy; to umožňuje vyřešit problém anebo dosáhnout cíle navoděného životními okolnostmi.“

Đurič (1979, s. 182) uvádí jednu z existujících klasifikací dělení problémů na problémy s *fixním* řešením a problémy s *otevřeným* koncem, které mají různá řešení. Tzn. jde o konvergentní řešení vyžadující od řešitele divergentní myšlení. Hartl (1999, s. 83) uvádí postup do pěti etap:

1. stav nejistoty, pochybností, frustrace
2. stanovení problému
3. hledání fakt a stanovení hypotézy
4. ověření hypotézy (metodou pokusu a omylu, vhledu, postupné analýzy)
5. ověření správnosti řešení

Předchozí zkušenost může být i překážkou a může způsobit tzv. funkční fixaci (určitý druh zaměřenosti), která se zvyšuje s věkem a vytváří se opakovaným řešením podobných situací/problémů/úloh.

⇒ **Sociální učení**

Nakonečný (1997, s. 372) sociální učení popisuje jako komplexní proces osvojování a využívání sociální zkušenosti, tj. zkušenosti získané ze sociálních interakcí, v psychické činnosti jedince. Základem učení je klasické i operantní podmiňování, specifickou formou je učení na základě pozorování (observační učení). Sociální učení člověka patří k nejvyššímu typu lidského učení, vyvíjí se od spontánního učení ve skupině až k cílevědomému osvojování hodnot a postojů.

Čáp, Mareš (2007, s. 192) řadí mezi nejdůležitější formy sociálního učení:

- napodobování;
- učení sociálním posilováním (odměnou a trestem);
- učení identifikací, přejímáním nebo zamítáním modelů;
- observační učení (zástupné učení);
- sociální učení se zdůvodněním a záměrem, založené na kognici, přijatém principu a vůli.

⇒ **Předchozí učení**

Zahrnutí předchozích zkušeností do učení požadují teprve autoři M. Knowles, C. Rogers, J. Heron (Hartl, 1999, s. 98) a posléze autoři další.

Předchozí učení obsahuje dvě hlediska (Hartl, 1999, s. 99):

1. *Předchozí učení formální* – tzn. učení v rámci vzdělávací instituce nebo výcvikového zařízení, kde byl vytvořen učební program a výuka představuje tok vědomostí od učitele k účastníkovi (účastníci reagují na výuku, plní úkoly, jsou ověřovány výsledky studia prostřednictvím standardizovaných testů, následuje certifikát).
2. *Předchozí učení zkušenostní* – jde o mimoinstitucionální učení získané z bohatých zkušeností, které provázejí život každého člověka. Jde o zkušenosti

čerpané ze situací, kdy člověk přebírá odpovědnost za sebe/svou rodinu, získává pracovní zkušenosti atp.

Učení pouze odvozené od zkušenosti je učením afektivním (založeno na pozorování a činnosti). Díky strategii hodnocení předchozího zkušenostního učení může dospělý rozpoznat co může využít v učení současném.

Důležité je znát důvod nebo účel hodnocení předchozího učení, ty hlavní shrnul Chanda (in Hartl, 1999, s. 100):

- Sebeuvědomění – reflexe životních zkušeností s cílem si je uvědomit a ocenit, což vede k vytvoření autobiografických znalostí, podporuje sebevědomí a pozitivní postoj k učení.
- Profesní poradenství – reflexe předchozího, zejména formálního učení s cílem zvýšit uvědomování si silných a slabých stránek, zájmů atd., jako výchozí bod např. pro plánování příštích kroků v učení.
- Uplatnění dosavadních zkušeností – schopnost např. postoupit na vyšší pozici s poukázáním na předchozí znalosti, dovednosti, zkušenosti.
- Rozhodnutí o účasti na vzdělávání – jde o znovuzapojení se do určitého učebního programu, což je důležité pro obnovení schopnosti učit se.
- Spojení zkušenostního a formálního učení – vytváření vazeb mezi tím, co učící se zná ze zkušenosti a z formálního studia stejné oblasti, vytvoření smysluplnější a ucelenější vzdělávací zkušenosti.
- Stát se aktivním učícím se – schopnost utvořit si na základě reflexe všech předchozích učebních zkušeností jasnou představu o cílech a postupech učení.

Hartl (1999, s. 101) dále uvádí, že hodnocení předchozího učení odhaluje zdroje učení, analyzuje povahu učení, rozlišuje mezi dovednostmi, vědomostmi a schopnostmi, vytváří důvěru ve význam učení, provádí inventuru předchozích formálních a neformálních učebních zkušeností, upozorňuje, že učící se má odpovědnost za své vlastní učení. Naopak počáteční hodnocení odhaluje úroveň dovedností a mezery ve vědomostech, určuje výchozí bod učení, popisuje učícímu se obsah a naznačuje metodologii, zjišťuje, co učící se může či nemůže dělat, řídí učící se podle výkonu „tady a teď“.

⇒ **Zkušenostní učení**

Významnou teorií zkušenostního učení je model podle amerického psychologa D. A. Kolba, jeho pojetí pochází z roku 1976. Hroník (2007, s. 47) k modelu uvádí, že učení probíhá ve čtyřech cyklech (viz Příloha B, obrázek č. 3): „Cyklus učení obvykle začíná situací, ve které nelze použít dříve naučený stereotyp a v níž učící se zažívá konkrétní zkušenost. Tuto zkušenost reflektuje, přemýšlí o ní a o sobě z různých hledisek. Toto přemýšlení vede k vytvoření určitého nadhledu ve formě zobecnění a vytvoření hypotéz, jejichž platnost chce ověřit v praxi. Po jejich ověření získává další zkušenost a cyklus se může rozběhnout nanovo.“

Učení je efektivní v případě, že učící se projde všemi cykly. Hroník (2007, s. 48) dále uvádí, že jde o zachycení procesu integrace, začlenění nové zkušenosti do repertoáru chování a její další propracování, aby chování mohlo být efektivnější.

K jednotlivým fázím cyklu přiřazuje Hroník (2007, s. 48) obecnější psychologické pojmy:

- Konkrétní zkušenost, zážitek → prožívání
- Pozorování a reflexe → vnímání
- Abstrakce a generalizace → myšlení
- Testování, experimentování a přenos → konání

Bedrnová, Nový et al. (2007, s. 102) teorii zkušenostního učení připodobňují k didaktické metodě koučování; zkušenostní učení klade důraz na aktivitu, reálnost kontextu učení, interakce, autonomii a sebeutváření osobnosti. Dále v kontextu teorie zkušenostního učení popisují 4 základní styly učení: aktivní, reflektující, teoretický, pragmatický.

⇒ **Sebeučení**

Beneš (2003, s. 170) sebeučení (sebevzdělávání) definuje jako: „....sebeřízené učení, kdy jednotlivec nebo skupina určuje cíle, účely, programy, metody, tempo a styl.“ Beneš (2003, s. 171) dále uvádí, že většina dospělých neparticipuje na organizovaném učení, ale za účelem získání informací, znalostí a dovedností se cílevědomě učí.

3.4 Shrnutí

V dospělosti převažují zejména kognitivní formy učení, tj. učení pojmové, založené na myšlení, řešení problémů, principů. Forma/druh učení je vždy závislý na obsahu a cíli učení. Učení je obvykle záměrné.

V míře učení jsou mezi dospělými velké rozdíly. Hartl (1999, s. 84) podává následující vysvětlení: „...učení patří mezi schopnosti a každá schopnost se rozvíjí podle toho, jaké zátěži je v průběhu života jedince vystavena.“ Dle Rotha (in Nakonečný, s. 360) má každé učení své specifické předpoklady zralosti, tzn. s měnícími se předpoklady se také mění podmínky učení.

4 Dospělost a učení dospělých

Obecně jsou velmi časté teorie a přesvědčení, že člověk dosažením dospělosti je hotovou bytostí, vyhraněnou, u které nelze hovořit o vývoji. Na druhé straně opak je pravdou. Změny probíhají ve vývoji člověka po celou dobu jeho života. Specifika učení jsou jiná, než jaká bývají v mladém věku. Před člověkem v dospělosti však velmi často stojí úkoly, které jsou rozmanité a výrazně ovlivňují jeho další vývoj, poznávání, učení a získávání životní moudrosti. Dospělý člověk stojí před získáváním a výběrem prvního zaměstnání, hledáním životního partnera, plní různé role, ať již v osobním, nebo v pracovním životě.

Učení lze z tohoto pohledu charakterizovat ve všeobecném pojetí i jako zkušeností podmíněná modifikace chování dle Löwe, 1977, s. 26 (viz Příloha A, obrázek č. 2.).

Beneš (2003, s. 119) shrnuje převládající mínění na otázku, nakolik je dospělý člověk schopný se zásadně změnit, následujícím způsobem: „Dospělý má určitou potřebu stability. Společenské nároky, ale i vnitřní touha po realizaci vlastních potřeb ho ovšem nutí k rozvoji, přibírání nových společenských rolí a jejich diferenciaci. Zásadní změny osobnosti jsou možné, většinou jsou podmíněny nejen kognitivně, ale spojené s nějakými prožitky, krizemi, změnami životních situací, emotivně laděnými zážitky (smrt partnera; vstup do sekty). Výzkumy dále poukazují na s věkem rostoucí individualizaci. Rozdíly mezi jednotlivci, i v přístupu ke vzdělávání a v schopnosti se učit, spíše rostou.“

Vzhledem k tomu, že vývojová psychologie ve svém ontologickém pojetí sleduje vývoj jedince od vývoje plodu do doby stáří, zaměřím se vzhledem k charakteru práce zejména na období dospělosti, s nímž je spojeno působení jedince v organizaci a zároveň jeho účast v systému podnikového vzdělávání.

4.1 Dospělost a její podoby

Vágnerová (2007) rozděluje dospělost do tří etap, jako je obvykle, ale její pojetí členění období dle věku se drobně odlišuje od dalších autorů (např. Čáp, Mareš; Havighurst):

- období mladé dospělosti (20 – 40 let)
- období střední dospělosti (40 – 50 let)
- období starší dospělosti (50 – 60 let)

Čáp, Mareš (2007, s. 238) rozdělují dospělost do následujících tří období:

- raná, časná dospělost (přibližně od 20 do 30 let)
- střední dospělost (přibližně od 30 do 45 let)
- pozdní dospělost (přibližně od 45 do 60-65 let).

Obdobné rozdělení jednotlivých životních etap dospělosti, jako Čáp, Mareš, uvádí i Havighurst (1957, s. 72):

- Early Adulthood
- Middle Age (about thirty to about fifty-five)
- Later Maturity (...at age sixty-five...)

V každém případě je patrné, že vnímání psychologů v oblasti životních etap a rozdělení podle věku, není jednotné.

Havighurst (1957) pro každé období uvádí specifické vývojové úkoly, před nimiž stojí lidé v dané věkové kategorii, jednotlivé životní etapě.

Ranou dospělost Havighurst (1957, s. 72) popisuje jako období života nejvíce individualistické a nejosamělejší pro každého jedince (případně pro pár), protože ten si musí najít své místo ve společnosti a svou životní cestu vůbec. Toto období považuje za nejbohatší pokud jde o příležitosti učení se, ale na druhé straně za období, kdy učení není paradoxně věnováno skoro žádné úsilí. Za stěžejní vývojové úkoly považuje výběr životního druha/družky, naučit se žít – spojit svůj život s manželským partnerem; založení rodiny – s tím, že ještě před tím musí muž i žena vůbec učinit rozhodnutí, zda chtějí rodinu zakládat (psychologické pozadí tohoto vývojového problému je mnohem hlubší, neboť např. žena si může

dělat obavy o předčasné úmrtí dítěte, vývojové vady atp.); dalším obtížným úkolem tohoto období je výchova dětí, vedení domácnosti, získání prvního zaměstnání a budování kariéry, případně občanská angažovanost, hledání nových přátel aj.

Střední věk znamená z pohledu Havighursta (1957, s. 83) vrchol společenského a občanského života a období, do kterého se člověk dostane po rané dospělosti velmi rychle. Střední věk – zejména pozdní, je rovněž charakteristický fyziologickými změnami typickými pro ženy, tyto změny se pojí se změnami psychologickými. Každý z členů rodiny v tomto období plní několik sociálních rolí, např. mužský jedinec v rodině působí jako muž, manžel, živitel, vede domácnost a je i otcem; žena působí jako žena, manželka, žena v domácnosti a vede domácnost, je matkou; dospívající člen rodiny působí jako jednatel a zároveň člen rodiny. Vývojovými úkoly dospělých členů rodiny je dlouhodobá stabilizace a udržení ekonomického standardu života; poskytovat podporu dítěti, vést jej k odpovědnosti a zajistit mu šťastné dospívání, zároveň rozvíjet jeho volnočasové aktivity; zároveň musí muž i žena obrátit pozornost k sobě samým a znovu se více vzájemně zaměřit na své potřeby; rovněž stojí oba před úkolem vyrovnat se s fyziologickými změnami (zejména žena) a pomalu poskytovat větší a větší podporu stárnoucím rodičům. Z pohledu vzdělávání jde o období, kdy je třeba, aby si lidé našli své nové zájmy a koníčky.

Pozdní dospělost (Havighurst, 1957, s. 92) je obdobím, kdy se lidé setkávají s postupně klesajícími příjmy (důchod), stěhují se do menších obytných prostor a čelí různým zdravotním obtížím a problémům. Toto období je dle Havighursta (1957) více, než na rozvoj, zaměřeno na udržení si aktivního života. Ve všech oblastech: fyzické, mentální a ekonomické se totiž objevují jasné limity. Jde o období, kdy se například jeden z manželů musí vyrovnat se ztrátou druhého manželského partnera; důležité může být pro člověka být součástí skupiny lidí ve stejné věkové kategorii, s čímž jsou spojeny výhody (společné zájmy), ale i nevýhody (uvědomění si, že je člověk starý) a nebo naopak být součástí skupiny lidí ve střední dospělosti, což s sebou rovněž přináší výhody (uspokojení z opakování chování, které již má dospělý za sebou a tudíž naučené, má dobrý

pocit, že něco stále jde a vyrovná se mladším), nicméně opět se objevují i nevýhody (rychlé tempo „života“ ve skupině, kterému nestačí). Pro dospělé v tomto období jsou důležité určité psychologické podmínky v oblasti bydlení (upraveno dle Havighurst, 1957, s. 97):

- klid
- soukromí
- možnost stále nezávisle jednat
- blízkost příbuzných a přátel
- bydliště v sobě vlastním kulturním prostředí
- nízké finanční náklady
- blízkost hromadné dopravy, služeb a dalších zařízení

Čáp, Mareš (2007, s. 238) popisují uvedená období dospělosti velmi obdobně. Ranou dospělost charakterizuje hledání partnera, zaměstnání, založení rodiny a ekonomické zajištění. S obdobím spojuje z uvedených úkolů vyplývající problémy a spolu s jejich řešením prokázané komunikační dovednosti, schopnost řešení konfliktů – s vyloučením impulzivity a dalších nedostatků předchozích vývojových období. Mladý dospělý by měl již umět dostatečně spolupracovat a pomáhat, hospodařit a postarat se nejen o sebe, ale i o druhé a měl by být schopen realisticky posoudit svou přítomnou situaci i možné plány do budoucna.

Dle Eriksona (in Čáp, Mareš, 2007, s. 238) je klíčovým problémem a úkolem tohoto období formování intimity (intimního vztahu), tj. navázání hlubokého vztahu k jednomu člověku, tzn. vztah vzájemné blízkosti, poznání, úcty, důvěry, spolupráce, pomoci, společné životní perspektivy. Vztah v této podobě může být pro mladého dospělého lákavý, ale může se jej i obávat, aby ve vztahu k druhému člověku neztratil sám sebe, nezažil zklamání – protikladem intimity může být v tomto období distancování (izolace).

Střední dospělost (Čáp, Mareš, 2007, s. 239) je charakteristická prací, tvořivostí, péčí o děti. Péče o děti má velký význam nejen pro děti, ale i pro rodiče – potřebují někoho, o koho by mohli pečovat a získávat vědomí užitečnosti.

Střední dospělost je dále charakteristická pokračováním osobních a partnerských vztahů, včetně řešení problémů (jakéhokoliv rozsahu), s možností konfliktů atd.

Beneš (2003, s. 188) v souvislosti s ženami a jejich rolí (péče o rodinu), upozorňuje na určitá specifika v účasti na dalším vzdělávání. Ve smyslu menšího zastoupení žen ve vedoucích pozicích, nedostatku přístupu k informálním zdrojům vzdělávání atp., ve spojení s přerušováním zaměstnání (již zmíněná péče o rodinu), s nutností hledat kompromisy a v souvislosti s větší zátěží obecně.

V období střední dospělosti se objevuje „krize životního středu“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 239), objevuje se otázka *smyslu* – dospělý si klade otázku co dál (dosáhl určitých výsledků, cílů v zaměstnání, i v osobním životě; popř. nevidí cestu k jejich naplnění), klade si otázku, jaký smysl má každodenní rutina. Pokud dospělý cestu nachází, nachází smysl v práci, v péči o druhé, v pomoci dětem. V opačném případě, nenachází-li další cestu, je pro dospělého život frustrující, klade si problematické cíle (hromadění majetku, promiskuitní chování, v horších podobách může dojít k alkoholismu a jiným druhům závislostí).

Pozdní dospělost je dle Čápa, Mareše (2007, s. 239) charakteristická poklesem výkonnosti – zejména tělesné, zvyšuje se výskyt chorob. Důležitou psychosociální změnou je odchod dětí z rodiny, jejich osamostatnění, uzavření vlastního manželství a odstěhování. Což bývá zásadní změna zejména pro ženy-matky, kromě toho oba rodiče prožívají se svými dětmi jejich úspěchy/neúspěchy a problémy. V pozdní dospělosti přichází odchod do důchodu, který přináší velkou změnu, přerušení/ukončení pracovní činnosti, omezení sociální komunikace, přerušují se/oslabují vztahy spojené s prací, mění se sociální status i ekonomické podmínky. Člověk se stává součástí skupiny důchodců, o které se musí postarat mladší generace, zároveň musí obezřetněji hospodařit s finančními prostředky. Za důležité je pokládáno přijmout skutečnost tak, jak je a nalézat nové cíle, činnosti, zájmy, formy komunikace. Mohou se objevit problémy manželského soužití nastřádané z předchozích let, které mohou situaci více zkomplikovat. Bilancování života pokračuje z předchozího období. Nová cenná možnost se otvírá přijetím role prarodičů – vnoučata přináší nové možnosti, novou komunikaci, stimulaci, příležitost k předávání zkušenosti a naplnění životního smyslu.

4.2 Fyziologie a specifika učení dospělých

Efektivita a úspěšnost učení závisí na motivaci člověka, na schopnosti učit se a na fyziologickém stavu organismu. Fyziologický stav člověka má vliv na průběh učení a jeho výsledky (Löwe, 1977, s. 104). Zhoršené učení může být způsobeno vrozenými předpoklady, dočasnou nemocí, nebo přirozeným procesem stárnutí.

Základními cestami pro vnímání podnětu jsou oči a uši, tedy úspěšné učení závisí na dobrém vnímání těmito smyslovými orgány (Löwe, 1977, s. 112). Často však ani není v moci lektora, který přizpůsobí výuku skupině, zvolí adekvátní prostředky a formu výuky, odhalit tyto změny na straně dospělého a tím ještě více výuku přizpůsobit novým potřebám.

Motivace k učení se s věkem přesouvá z touhy po vnější odměně k vnitřnímu uspokojení z učení se něčeho novému. Věk je pro efektivitu učení nepodstatný, vzdělavatelnost dospělého závisí na jeho ochotě k učení a zájmu (Löwe, 1977, s. 160).

Hartl (1999, s. 110) dále uvádí, že: „...výzkumy zabývající se učením dospělých prokázaly, že věkové změny v docilitě, tj. schopnosti učit se, jsou malé a pro většinu případů vůbec ne rozhodující. Existuje skupina schopností, které s věkem neklesají, jako je tomu např. u znovupoznání (na rozdíl od reprodukce, znovuvybavení), dále skupiny schopností, které s věkem klesají jen málo, jako např. základní početní operace, i takové, u nichž je pokles dán právě jen fyziologickým omezením, jako např. učení se novým senzomotorickým dovednostem.“

Nejvýrazněji je fyziologickými změnami ovlivněna rychlost učení, ta je ovlivněna (Löwe, 1977, s. 111-112):

- snížením zrakové výkonnosti
- snížením sluchové výkonnosti
- změnou pružnosti při nutných změnách pozornosti

Na druhé straně snížení této výkonnosti je kompenzováno duševní zdatností.

Všechny tyto fyziologické změny nelze v rámci výuky ovlivnit přímo, nicméně je možno změnit (Hartl, 1999, s. 110):

- učební plán
- osnovy učebních hodin,
- výběr a náročnost úloh
- počet i délku vyučovacích hodin v jednom dni

Výše uvedené je možno přizpůsobit tak, aby učení probíhalo efektivně a vedlo k pozitivním výsledkům učení.

Pozitivní vliv na dospělé, kteří mohou mít obavy z negativního vlivu fyziologických změn na jejich učení, může mít výklad lektora právě o těchto změnách. Lektor může takovým výkladem snížit a rozptýlit obavy účastníků z nezvládnutí látky či z jejich selhání.

⇒ **Nervová soustava**

Hmotnost lidského mozku postupně klesá od dosažení 20 – 25 let věku. Snížení váhové hmotnosti mozku je způsobeno úbytkem tukových sloučenin, lipidů, které však nemají dopad na kvalitu myšlení. Jednotlivé části mozku stárnou nerovnoměrně (Löwe, 1977, s. 105).

Lidskému mozku prospívá optimální zatěžování, které má pak vliv na psychofyzickou výkonnost člověka. Mozek zdravého stárnoucího dospělého je schopen učit se v míře, v jaké byl v mládí a po celou dobu dospělosti učení vystavován (Hartl, 1999, s. 112) Tzn. plné využívání mozkové kapacity je užitečné a je nejlepší ochranou před stárnutím. Na rozdíl od nadměrného zatěžování srdce, které je ve stáří škodlivé, mozku zátěž prospívá (Löwe, 1977).

⇒ **Zrak a sluch, ostatní smysly**

Více než 85% učení je uskutečňováno prostřednictvím zraku. Zraková výkonnost má tedy ve vzdělávání dospělých důležitý význam. Spolu s věkem však výkonnost zdravého oka klesá, např. ve věku 30 let je procento osob s vadami zraku 39%, ve věku 50 let již 71 % (Hartl, 1999, s. 113).

Oko se vyvíjí a roste do věku 20 let, poté začíná fyziologické stárnutí oka (resp. jeho částí, přičemž každá je ovlivňována stárnutím rozdílně). Vidění probíhá průnikem světla zornicí, dále pokračuje přes čočku, kde se vytváří

ohnisko dopadající na sítnici. Impulzy vznikající na sítnici se přenášejí optickým nervem do mozku, kde jsou zrakové podněty teprve vnímány a vyhodnocovány. Největší změny v oblasti vidění začínají v období mezi 45 – 55 lety a s přibývajícím věkem se zhoršuje noční vidění (Nakonečný, 1997, s. 290).

Sluchem je realizováno 10% učení. Sluch a zrak jsou komplementární, tzn. doplňující se v tom, že každý z nich zlepšuje vnímání druhým smyslem. Nejlepší sluchová výkonnost je mezi 10 a 15 lety věku, následuje pokles, který je pomalý, ale trvalý (Hartl, 1999, s. 116).

Přenos zvuku uchem je realizován přes vnější část (boltec, zvukovod), která slouží k rozptýlení zvuku. V uchu je konstantní teplota, která chrání ušní bubínek. Střední ucho je spojeno Eustachovou trubicí s ústy a je naplněno vzduchem, zvukové vlny se přes bubínek přenášejí vnitřním uchem přes kladívko, kovádlíku, třmínek. Vnitřní ucho vede vibrace hlemýžďem, tam se převádí na nervové podněty odváděné sluchovým nervem do mozku. Poté se zvukové vlny vrací zpět do vzduchem naplněného středního ucha a skrz ústa do atmosféry (Nakonečný, 1997, s. 291).

Sluchová ostrost je určována schopností člověka přijímat zvuk a měří se v jednotce bel, po deseti, tj. decibel (dB). Práh slyšitelnosti je 1 dB, člověk, který neslyší zvuky v této hodnotě, úplně ztratil sluch. Bolestivost hluku je spojena s hranicí od cca 120 dB (Nakonečný, 1997, s. 291).

K poklesu slyšení čistých tónů dochází každou dekádu života člověka, u mužů je pokles vyšší a zejména ve schopnosti slyšet tóny vysoké, ženy oproti mužům ztrácejí schopnost slyšet tóny nízké. Vady sluchu však nepostihují tak velkou část populace.

Poruchy sluchu jsou způsobeny (Hartl, 1999, s. 118):

- fyziologickými změnami v průběhu stárnutí
- opotřebením smyslového orgánu
- nebo jde o důsledek povahy zaměstnání

Hlučné prostředí neškodí jen čivosti sluchu, ale celému organismu a zejména centrálnímu nervovému systému (dvacetiminutové působení hluku o 90 dB naruší

duševní koncentraci na celý den). Kromě vnímání zvuků je důležitější schopnost zvuky rozlišovat (diskriminovat) a srovnávat je (odlišovat a rozpoznávat hlasy, slova). Pokud člověk není schopen zřetelně slyšet a rozumět řeči, může to vyvolat emoční poruchy, jako skleslost, úzkost nebo frustrace.

Ostatní smysly mají na učení dospělých malý podíl (Löwe, 1977, s. 112). Se snižujícím se věkem se smyslová výkonnost mění na základě interindividuálních rozdílů. Projevuje se pokles diskriminační přesnosti, než výrazné zpomalení smyslových reakcí. Diskriminační funkce mohou být zachovány až do velmi vysokého věku. Smyslová zdatnost je závislá na používání smyslových orgánů.

⇒ **Psychomotorické dovednosti**

Psychomotorika je charakterizována jako souhrn pohybových projevů člověka, jeho volní i mimovolní pohybové činnosti včetně gestikulace, mimiky, grimas aj.; odráží okamžitý psychický stav člověka (Hartl, Hartlová, 2004, s. 486).

Vrchol psychomotorické zdatnosti je obvykle dosažen v mládí a získává se cvikem. Osvojení a udržení však závisí na síle a živosti podnětů, znalosti daného úkolu, náročnosti vhodné reakce, věku a individuální výkonnosti. Při psychomotorickém učení klesá rychlost po 30. roce života, přesnost po 40. roce, obojí po 50. roce života (Löwe, 1977, s. 113).

Změny reakčního času ovlivňují, kromě času potřebného k provedení úkonu, rychlost prováděné psychomotorické dovednosti. Reakční čas je časový interval od objevení se podnětu k reakci na něj. V této oblasti dovedností se nejvíce projevují rozdíly dle věku (Hartl, 1999, s. 122).

Dospělý však s přibývajícím věkem pracuje přesněji a pečlivěji, tím zmenšuje svou chybovost a kompenzuje snížený reakční čas (Löwe, 1977, s. 114).

⇒ **Verbální dovednosti / komunikace / slovní vyjadřování**

Myšlení je součástí inteligence. Myšlení prostřednictvím řešení různých problémů umožňuje člověku kvalitnější adaptaci na složitější životní podmínky (Vágnerová, 1999, s. 149). Znakový systém, kterým je řeč, umožňuje uvolnit

myšlenkové operace z vazby na určitý čas prostor a konkrétní, jevovou podobu reality (Vágnerová, 1999, s. 149).

Řeč představuje dovednost člověka používat výrazové prostředky verbální, mimoslovní neverbální znaky (Čačka, 2001, s. 32). Verbální dovednosti jsou jednou z nejdůležitějších dovedností, na které závisí výsledek učení. Schopnost komunikace (vyjádřená prostřednictvím řeči, písma), přijímání komunikace pomocí čtení či poslouchání jsou ovlivňovány napříč věkovými kategoriemi poruchami řeči a sluchu, což má dopad na oblast učení (Čačka, 2001, s. 32).

S věkem se mění určité rysy řeči, zpomaluje se tempo řeči, objevují se těžkosti při hledání vhodného slova, snižuje se slovní pohotovost. Po dosažení čtyřiceti let věku se stává hlas vyšší. Zvyšuje se počet slov a schopnost je vybavit, rozpoznat, ale proces se zpomaluje. Rozsah čtení a poslouchání zůstává stejný během celé dospělosti. Dospělí mají schopnost zařazovat větší počet informací do širších logických a smysluplných celků a zobecňovat je (Hartl, 1999, s. 123).

⇒ **Výkonnost**

Individuální výkonnost jedince je dána jeho schopností vykonávat určitou pohybovou, intelektuální či kombinovanou činnost; hodnotí se množství (rychlost v čase), přesnost (množství chyb) a míra únavy. Vlastní zdatnost (osobní vnímaná zdatnost) je přesvědčení o tom, že je člověk schopen něco vykonat. Individuální výkon jedince je patrný ve výsledcích učení. Výkon je končený produkt procesu učení a ukazuje, co se člověk naučil (Hartl, 1999, s. 124).

Faktory ovlivňující výkonnost dospělých:

- nervový systém (úbytek nervových buněk) – snižuje se vzrušivost, tzn. snižuje se rychlost přenášení vzruchu CNS
- svalový systém (u fyzické výkonnosti) – snižování síly, hbitosti, pružnosti

Löwe (1977, s. 138) například k problematice paměti a efektivity učení v dospělosti interpretuje výstupy z novějších výzkumů závislosti věku na informačně psychologických parametrech, kde příjem informace – rychlost krátkodobá paměti – kapacita přítoku do paměti předchozího vědomí, i doba a

podíl zapamatování jsou u dětí a mladistvých než u dospělých. Z výzkumu dále vyplývá, že dítě/mladistvý disponuje menší způsobilostí se učit, ale má lepší schopnost si zapamatovat.

Löwe (1977, s. 143) dále k problematice uvádí, že schopnost si zapamatovat nesmí být zaměňována se způsobilostí učit se. Způsobilost učit se je nutné posuzovat v dospělosti velmi diferencovaně. Způsobilost učit se je určována ochotou učit se.

Mužík (2005, s. 11) popisuje schopnost k učení jako určitou skupinu vlastností osobnosti, které jsou podmínkou, předpokladem pro úspěšné vykonávání učebních činností. Uvádí 5 faktorů, které působí na schopnost učit se:

- vůle k učení (intenzita a ochota k učení),
- uvědomělost (síla podnětů k učení),
- kapacita intelektu (přijetí a zpracování informací),
- lehkost nebo obtížnost učení (rychlost s jakou se látka osvojí),
- trvanlivost učení (schopnost vybavit si učivo v určité chvíli a v určitých souvislostech).

Výkonnost dospělých v oblasti intelektu je dle Hartla (1999, s. 124) ovlivněna více než fyziologickými změnami následujícími dvěma faktory:

- dosaženým školním vzděláním (osoby s nižším vzděláním vykazují během stárnutí větší pokles intelektuální výkonnosti než osoby s delší školní docházkou)
- druhem povolání (neustálá duševní námaha podporuje rozvoj duševních schopností, zejm. myšlení a jemnější pojmovou a postojovou diferenciaci a naopak)

4.3 Učení dospělých, motivace k učení

Obecně je učení schopnost, kterou lze rozvíjet. Ve vztahu k věku je dle nejnovějších výzkumů prokázáno, že je učení nejlepším prostředkem udržování psychiky (Hartl, 1999, s. 125).

Shrneme-li výše uvedené poznatky, lze říci že úspěšnost učení v dospělosti závisí na délce iniciálního učení (tzn. počátečního učení v rámci základní školní docházky), jeho zaměření, kvalitě a délce přestávky před začátkem dalšího učení (je-li mezi iniciálním učením a dalším učením větší prodleva, hůře se znovu navazuje). Dále úspěšnost učení závisí na motivaci a emoční podpoře okolí. Připravenost a pohotovost k novému učení je rovněž závislá na ochotě dospělého učení přijímat.

Proces učení je založen na činnosti. Nové poznatky a zážitky dospělý získává pozorováním, posloucháním, čtením i studiem. V oblasti řešení problémů dospělý využívá vědomostí a myšlenkových operací, které se naučil, senzomotorické dovednosti získává jejich vykonáváním.

Beneš (2003, s. 131) k motivaci k učení uvádí, že bývá považována z hlediska efektivity za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání dospělých, a to zejména ve smyslu síly a zaměření motivů účastníka vzdělávání, tzn. pohnutek jednání a prožívání. Motivaci lze tedy charakterizovat jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka.

Nakonečný (1996, s. 17) upozorňuje na nutnost rozlišovat motivace, resp. motivy a vnější motivující podněty, tzv. incentive. Podněty jsou incentive pouze v určitém vztahu ke stávajícím motivům. Motivaci popisuje jako intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci.

Hroník (2007a, s. 138) rozlišuje pět druhů motivace k učení ve vztahu k preferovanému způsobu učení:

- Motivace kognitivní – dospělý se chce dozvědět něco nového, preferovaný způsob učení: zaměření na nové informace, zaměřenost na novinky.
- Motivace adaptační – jejímž obsahem je snaha někam patřit, příslušet do nějaké skupiny a zvládat svou roli, tj. očekávání druhých; preferovaný způsob učení: vyhovuje skupinově organizované vzdělávání, týmová spolupráce s přijetím a potvrzováním účastníků.
- Motivace uplatnit se – obsahem je dosažení výkonu hodného obdivu, respektu, odlišit se, postoupit; preferovaný způsob učení: zaměření na vše, co zvyšuje efektivitu, nejlépe nácvikové kurzy, soutěže, soutěžní hry.
- Motivace sebepotvrzením a seberealizací – obsahem je objevení, upřesnění toho, jak se vidím a přijmout se, uskutečnit své možnosti; preference v učení: propojování profesního a osobnostního rozvoje, vzdělávání zaměřeno na „obohacování se“, preference zážitkových a sebepoznávacích kurzů.
- Motivace existenciální – obsahem je vnímání přesahu, transcendence, vědět proč, mít nadosobní motivaci; preference v učení: učení v souvislostech, potřebuje propojovat osobní a firemní vizi, při učení je třeba vycházet z postojů a hodnot.

Hartl (1999, s. 134) rozlišuje:

- Vnitřní motivaci - vychází vlastní touhy jedince dosáhnout stanovených cílů a tento typ motivace je považován za nejhodnotnější. Výkonová motivace, tzn. výsledek vyvolá radost, pozoruji své zlepšení, je velmi účinná. Z tohoto pohledu je tedy důležité, aby učení mělo pro dospělého význam. Nevýhody vnitřní motivace – vzniká jako výsledek předchozího učení; dospělý může díky motivaci vzdělávat se v jedné oblasti, odmítat učení v oblastech dalších.
- Vnější motivaci - může vycházet z potřeb organizace ve smyslu nároků na zaměstnance zvýšit si kvalifikaci nebo rekvalifikovat se. Vnější motivace bývá charakterizována tak, že se zaměstnanec podřizuje potřebám organizace, sociálnímu okolí, rodině, atd.

Upozorňuje, že obvykle není možné exaktním způsobem oddělit, resp. rozpoznat vnitřní a vnější motivaci dospělého ve vztahu k jeho dalšímu vzdělávání a učení. Jde o soubor motivů, které se mohou prolínat z obou oblastí.

4.4 Fyziologie učení dospělých ve vyučování

Z výše uvedených fyziologických změn a specifíků v učení dospělých nám plyne několik možných doporučení pro lektora/vzdělavatele dospělých a pro proces a průběh vyučování. Lektor by měl v rámci přípravy obsahu vzdělávacího programu zohlednit:

- Věkové složení a charakteristika skupiny účastníků – tak, aby bylo event. možné předem počítat s případnými nesnázemi účastníků v rychlosti čtení/opisování textu např. z tabule, či z materiálů, tedy dát dostatek času na uvedené aktivity
- Možnost vysvětlení fyziologických specifíků učení dospělých - případné vysvětlení může pomoci navodit pozornější sledování látky a povzbudit účastníky
- Dostatečnost osvětlení - osvětlení by se mělo co nejvíce blížit dennímu světlu
- Kvalita tištěných materiálů
 - pokusit se o kontrastnost tištěného textu (velikost zvyšuje kontrast mezi tiskem a papírem)
 - zohlednit možnost barevného zvýraznění textu/podkladů (učební materiály pro dospělé nad 35 let by měly být kontrastnější co do barevnosti, zajištěna je tak názornost a větší informační hodnota)
- Mluvený projev
 - hovořit pomalu, srozumitelně a dostatečně nahlas (vyrovnání přirozeného poklesu sluchu)
 - vynechávat neznámá slova, event. je psát, aby mohlo být doplněno zrakem účastníka

- používat krátké věty, zejména jsou-li předávány instrukce (pokles sluchu limituje schopnost vnímat věty dlouhé)
- přinášet nové informace (nutno respektovat zákon novosti)
- častěji opakovat klíčové momenty/prvky učební látky, nejlépe vždy v okamžiku, kdy je snížena pozornost dospělých
- Prostředí výuky
 - zajistit klidné prostředí (hluk znesnadňuje komunikaci, narušuje pozornost účastníků vyučování, narušuje mechanismus krátkodobé paměti, může zapříčinit ztrátu důležité informace, působí na chybovost, snižuje pozornost a koncentraci)
 - přizpůsobit velikost místnosti počtu účastníků vzdělávacího procesu (ve velké místnosti s malou skupinou účastníků mohou vznikat ozvěny)
 - eliminovat vedlejší zvuky, které mohou způsobit sluchové přetížení dospělého
- Působení lektora ve vztahu k efektivitě učení dospělých
 - podporovat motivaci dospělého, aby vnímal učební látku (jako prevence výběrové sluchové pozornosti – dospělý neposlouchá, co jej nezajímá)
 - předem upozornit na oblasti, které jsou z nového materiálu důležité, které je možné znát pouze rámcově, popř. kde lze v případě potřeby další informaci nalézt
 - dát dostatek časové dotace při demonstraci/vysvětlování náročnější látky (dospělý není s postupujícím věkem schopen sledovat rychlou demonstraci a bývá nespokojen, pokud je problematika vysvětlena pouze povrchně)
 - zjednodušovat látku - rozlišit nové prvky v učební látce a vybrat prvky účelné
 - předkládat podněty prostřednictvím několika smyslových orgánů (komplementarita) a pečlivě předkládat stejnou informaci v jeden čas různými způsoby – bude dosaženo zlepšení kvality vnímání a uchování
 - vytvořit podmínky pro dostatečné zvládnutí tempa ve smyslu předkládání jednoznačných učebních podnětů, poskytnutí dostatečného času

k vnímání, respektování individuálního tempa dospělého a na konci s poskytnutím bezprostřední zpětné vazby

- dávat všem stejnou měrou prostor zapojit se a odpovídat
- zadávat úkoly po menších částech za soustředění účastníků výuky
- ověřit, že pokyny byly pochopeny, že výkladu účastníci porozuměli
- působit na zesílení pozornosti, tzn. obecně zesílit učební podněty, navodit intenzivní situace

5 Psychodiagnostika a její uplatnění v podnikovém vzdělávání

Psychodiagnostika se v pracovní psychologii zaměřuje v kontextu celé osobnosti především na diagnostiku schopností a dovedností, které jsou potřebné při působení na konkrétní pracovní pozici, při výkonu určité práce a zvládnutí určitých postupů, případně pro posouzení potenciálu pracovníka pro aspirace do budoucnosti (upraveno dle Stančák, 1978).

Šnýdrová (2008, s. 7) popisuje psychodiagnostiku jako zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, případně dalších charakteristik jedinců v rámci normy i patologického obrazu. Dále uvádí, že jde o aplikovanou disciplínu, která je úzce spjata s psychologií osobnosti, zejména s její částí – diferenciální psychologií (naukou o individuálních rozdílech mezi lidmi, o vlastnostech, jejich vývoji a trvání – tedy o tzv. statické struktuře osobnosti).

Psychodiagnostika nachází v pracovní psychologii a zároveň i v podnikovém vzdělávání mnohá uplatnění. Oblíbeným nástrojem se stala v oblasti náboru lidských zdrojů, právě jako nástroj posouzení předpokladů pro výkon práce na obsazované pozici. Velmi často používaným nástrojem je i při identifikaci vzdělávacích a rozvojových potřeb, a to jak individuálních (např. může být vstupem pro následný koučink zaměstnance), tak skupinových (využití při realizaci Development Center). Cílem je posouzení/zjištění motivace, diagnostika schopností a dovedností ve vztahu k požadavkům práce, k budoucím aspiracím (následnictví, zařazení do tzv. „talent pool“ atp.), pro posouzení potenciálu zaměstnanců, tvorbu efektivně pracujících týmů aj.

Součástí posuzování a diagnostického testování osob se stává i navozování situací, kde se mají sledované parametry - potřebné klíčové znalosti, dovednosti a zkušenosti – projevit výrazněji (modelové situace – skupinové, individuální; př. při realizaci Assessment / Development Centra).

⇒ Výběr psychodiagnostických metod a práce s nimi

Psychodiagnostická metoda je postup, speciální metoda, která vede k získání poznatků o zkoumané osobě. Jde o soustavu podnětů (řešení úkolů, situací atp.), kterými vyvoláváme chování nebo vymezujeme podmínky pro sledování chování (úkony, jednání, slovní odpovědi) zkoumané osoby. Pozorované chování registrujeme (popisujeme, zaznamenáváme), měříme a následně usuzujeme psychické procesy, stavy nebo vlastnosti (Svoboda, 2005).

Výběr psychodiagnostických metod je klíčový pro splnění účelu testování. Před samotným testováním je nutné ujasnit následující (upraveno dle Svoboda, 2005, s. 16):

- co chceme zjistit o testované osobě, na jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti se chceme zaměřit, tzn. co je cílem testování a k jakému účelu jej potřebujeme zrealizovat
- k jakému účelu je testování prováděno
- jaké metody máme k dispozici.
- další strategie – individuální/skupinové testování, případné návazné diagnostické metody aj.

Výběr psychodiagnostických metod a složení testové baterie přísluší psychologovi, který i vyhodnocuje získaná data. Důležitou úlohu má následná interpretace výsledků a v oblasti personálního řízení zpětná vazba z testování event. jeho účastníkovi.

K vytváření testových baterií Hroník (2007b, s. 192) poukazuje na nutnost zvolit nejprve testovací scénář a pokrýt v něm vše potřebné. Zároveň doporučuje určité překrytí zvolených metod z důvody kontroly výstupů.

Při využívání psychodiagnostických metod v organizaci bývají služby obvykle zajištěny externími dodavateli, psychology.

⇒ **Klasifikace psychodiagnostických metod**

Šnýdrová (2008, s. 87) užívá nejrozšířenější klasifikace především dle kritéria standardizace:

- **Klinické (netestové, nestandardní, kvalitativní):**
 - subjektivní, neužívají standardní pravidla, nemají statistický základ, jsou pružné a umožňují lépe poznat konkrétní případ obměňováním svých postupů.
- **Testové (psychometrické, standardní, statistické):**
 - kvantifikovatelné, objektivní, validní, reliabilní.
- **Přístrojové**

V pracovní psychologii se používají zejména testové metody. Pro **testové metody** je možné užít další klasifikace (Svoboda, 2005, s. 22):

A. Výkonové testy

1. testy inteligence
 - a) jednodimenzionální testy inteligence
 - b) komplexní testy inteligence
2. testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí
 - a) testy paměti
 - b) zkoušky kreativity
 - c) zkoušky parciálních a kombinovaných schopností
 - d) testy technických schopností
 - e) zkoušky verbálních a matematických schopností
 - f) testy uměleckých schopností
 - g) testy organicity
3. testy vědomostí

B. Testy osobnosti

1. projektivní testy
 - a) verbální
 - b) grafické

- c) testy volby
- 2. objektivní testy osobnosti
- 3. dotazníky
 - a) jednorozměrné dotazníky
 - b) vícerozměrné dotazníky
- 4. posuzovací stupnice
 - a) sebesposuzovací stupnice
 - b) „objektivní“ posuzovací stupnice

⇒ **Kritéria kvality testů**

Testové metody, aby mohly být užity v praxi, musí splňovat určité základní metodologické parametry.

1. OBJEKTIVITA

- Objektivita testu znamená, že výsledku testu jsou nezávislé na osobě, která test zadává a vyhodnocuje.
- Instrukce a podmínky musí být vždy stejné, stejně tak způsob vyhodnocování.
- Při vyhodnocování nesmí docházet ke zkreslení např. subjektivní interpretací osoby, která testy vyhodnocuje (Svoboda, 2005, s. 17).

2. STANDARDIZACE

- Standardizace označuje v nejužším pojetí stanovení norem testu, tzv. normalizaci.
- Normalizace znamená srovnání výsledků s normami získanými z testování/vyšetření velkého reprezentativního vzorku osob. Pro srovnání s normou se využívá tzv. hrubý skór, který je pak převáděn na vážený skór nebo standardní skór (př. percentily, které udávají, kolik procent populace je horší v příslušném kritériu než zkoumaná osoba). Další metody používají například tzv. stenových norem atp. (Svoboda, 2005, s. 18).

3. RELIABILITA

- Označuje přesnost /měření nebo spolehlivost testu, tj. zda měření při svém opakování a za stejných podmínek má srovnatelný výsledek.
- Reliabilita se zajišťuje několika způsoby: test-retest, paralelní formy testu, split-half reliability (Šnýdrová, 2008, s. 116-117).

4. VALIDITA

- Udává, zda test skutečně měří to, co měřit má, je korelací mezi testem a vnějším kritériem.
- Testy jsou validní, jestliže dovolují jednoznačné zpětné závěry o existenci znaku nebo jednoznačnou předpověď budoucího chování (Šnýdrová, 2008, s. 117-118)

⇒ Příklady užívaných osobnostních dotazníků

V oblasti vzdělávání a rozvoje slouží jako nástroj pro vzdělávání a rozvoj, pro identifikaci vzdělávacích potřeb různé osobnostní testy a dotazníky. Účelem testování bývá většinou snaha poznat blíže osobnost účastníka testování, identifikovat silné stránky, oblasti pro rozvoj, zjistit motivaci, identifikovat potenciál účastníka pro možné aspirace atd.

V pojmu osobnost jsou obsaženy všechny její charakteristiky, vlastnosti, schopnosti. Součástí je inteligence i ostatní schopnosti. V této oblasti jde zejména o diagnostiku některých kognitivních, a zejména pak konativních a emocionálních aspektů osobnosti.

Pracovní psychologie se čím dál tím více přiklání k diagnostice tzv. situační, kdy se zaměřuje na to, jakým způsobem by testovaný reagoval v konkrétní definované pracovní situaci.

V praxi jsem se setkala zejména s různými osobnostními testy a dotazníky. Projektivní metody jsou rovněž užívány, ale myslím, že v pracovní psychologii sporadičtěji než předchozí jmenované metody. Zřejmě je tomu tak vzhledem k obtížné validizaci výsledků. Projektivní metody jsou mnohoznačné z hlediska

výstupů a kladou tak vysoké nároky na psychologa, který má výstup vyhodnotit a následně interpretovat.

Při realizaci diagnostického testování jsem se setkala například s Dotazníkem interpersonální diagnózy (ICL). Dotazník byl součástí testové baterie a byl užit pro individuální testování osob. Dotazník je tvořen 128 charakteristikami interpersonálního chování v podobě přídavných jmen (př. přátelský, sobecký atp.), nebo jinou stručnou formou, nebo popisem chování/toho jak by osoba mohla působit na druhé. Dotazník patří mezi vícerozměrné dotazníky, popisuje důležité charakteristiky osobnosti (Svoboda, 2005, s. 255). V rámci testové baterie byl využit pro individuální testování osob.

Dalším příkladem osobnostního dotazníku, s nímž jsem se setkala v praxi, byl NEO Personality Inventory. Dotazník zjišťuje pět obecných dimenzí osobnosti - neuroticismus (N), extraverci (E), otevřenost vůči zkušenosti (O), přívětivost (P) a svědomitost (S), které reprezentuje 30 dílčích charakteristik, 6 pro každou z pěti dimenzí (Hroník, 2007b, s. 190). NEO osobnostní inventář lze použít pro dva druhy posouzení, jednak pro sebeposouzení (Forma S) a posouzení jiné osoby (Forma J), jejíž položky jsou naformulovány ve 3. osobě. Formu J lze použít pro posuzování žen nebo mužů (manželské páry, příbuzní, přátelé, známí, experti - např. terapeuti). Použití Formy J je vhodné v případech, že chceme ověřit validitu sebeposouzení. Na položky inventáře se odpovídá na pětibodové škále vymezené vůbec slovně takto: nevystihuje - spíše nevystihuje - neutrální - spíše vystihuje - úplně vystihuje. NEO pětifaktorový inventář byl vytvořen na základě pětifaktorového modelu osobnosti (Svoboda, 2005, s. 296). Na základě sebeposouzení a/nebo posouzení prováděném druhými se osobnostní charakteristiky opakovaně seskupují do pěti na sobě nezávislých dimenzí. Součástí zmiňovaného testování bylo pouze sebeposuzování.

⇒ **Příklady užívaných výkonových testů**

Výkonové testy bývají spolu s osobnostními dotazníky součástí testových baterií užívaných například při realizaci Development center, kde výstupy výkonových testů slouží jako vstup pro posouzení potenciálu testovaného (např.

při identifikaci zaměstnanců do programu nástupnictví atp). Mnohé z výkonových testů tvoří testy struktury inteligence, které jsou obvykle dále složeny z několika subtestů. Neexistuje jednotný pohled na to, zda je inteligence jednotnou vlastností, nebo zda jde o komplex nebo soubor jednodušších schopností.

Například E. L. Thorndike (in Nakonečný, 1997, s. 299) rozlišoval tři základní druhy inteligence:

- Abstraktní inteligenci (verbální a symbolické operace)
- Mechanickou inteligenci (operování s předměty)
- Sociální inteligenci (schopnost komunikovat s lidmi)

Francouzský psycholog Alfred Binet (in Kern et al., 1999, s. 91) inteligenci pojímá jako schopnost hodnotit, chápat a usuzovat.

Mezi jeden z nejnáměšších výkonových testů patří Test struktury inteligence (I-S-T), tzv. Amthauerův IQ test. Test je poměrně dlouhý, jeho vypracování trvá cca 1,5 h. Test se skládá z 9 subtestů (Svoboda, 2005, str. 76):

1. Doplnování vět (IN) – zkoumá tvoření úsudku, zdravý rozum, akcentování „konkrétně praktického“, smysl pro skutečnost. Vyšetřovaná osoba má doplnit větu jednou z pěti nabízených variant.
2. Eliminace slova (EL) – projevuje se v něm jazykový cit, induktivní řečové myšlení, vystižení slovních významů, schopnost vcítění. Je dáno vždy pět slov, z nichž čtyři jsou vždy významově podobná, je třeba najít páté slovo, které k nim nepatří.
3. Analogie (AN) – zjišťuje kombinační schopnost, pohyblivost a proměnlivost v myšlení, chápání vztahů, spokojenost s přibližnými řešeními. Jsou dána tři slova, mezi prvním a druhým je určitý vztah. Mezi třetím slovem a jedním z pěti nabídnutých je podobný vztah.
4. Zobecňování (GE) – svědčí pro schopnost abstrakce, tvoření pojmů, vyjadřovací schopnost, u mladistvých ještě pro rozumovou vzdělavatelnost. Vyšetřovaná osoba má najít, co mají dvě daná slova společného, co jsou oboje.
5. Početní úlohy z aritmetiky (AR) – zjišťuje praktické početní myšlení.

6. Numerické řady (NU) – zkoumá induktivní myšlení s čísly, teoretické početní myšlení, rytmické momenty. Jsou dány řady čísel, uspořádané podle určitého pravidla, úkolem je najít toto pravidlo.
7. Volba geometrického obrazce (PL) – subtest je orientován na zjišťování představivosti, bohatství představ, názorově celostního myšlení a konstruktivních momentů v myšlení. Je dáno pět plošných figur, které má proband vyhledat v obrázcích.
8. Úlohy s kostkami (SP) – zaměřuje se na prostorovou představivost. Je znázorněno pět kostek, na každé z nich jsou různé značky. Proband má určit, o kterou kostku jde na zkušebních obrázcích.
9. Pamětní učení (ME) – měří schopnost pamatovat si, umět podržet naučená slova, trvání koncentrace a schopnost zátěže. Vyšetřovaná osoba se má naučit 25 slov z pěti tematických kategorií a na vyzvání si je má vybavovat podle určitého klíče.

Interpretace tohoto testu dává prostor pro diferencované hodnocení úrovně rozvoje intelektu. Hodnocení profilu se opírá o srovnání výsledků v blocích subtestů (verbální, matematické, názorové subtesty). Test vyhovuje spíše osobám zaměřeným matematicky a přírodovědně, než humanitně.

Další skupinu výkonových testů mohou tvořit testy, které měří tempo, kvalitu a pozornost pracovního výkonu (např. d2).

⇒ **Výhody a limity psychologických testů**

Mezi výhody psychologických testů Hroník (2007b, s. 194) řadí tyto:

- umožňují kvantifikovat a srovnávat s různými skupinami lidí
- umožňují porozumět různým projevům v rámci rozhovoru nebo Assessment/Development Centra
- jsou objektivnější než pozorování či rozhovor
- jsou po léta propracovávány a ověřovány, dovedou odhalit souvislosti, které nejsou plně uvědomované

- u dotazníků má daleko větší význam „nepříznivá zpráva“ (např. zjištění nižší sebekontroly ve dvou různých testech), zatímco u výkonových testů má váhu především „příznivá zpráva“

Mezi omezení (limity) psychologických testů Hroník (2007b, s. 195) uvádí:

- testy popisují předpoklady, potenciál, který pak úspěšný uchazeč nemusí na daném místě rozvinout
- psychologickými testy je obtížné popsat motivaci či morální zralost
- nelze vytvářet obecně platné modely (např. že vrcholový manažer výrobní společnosti bude muset naplňovat jiné požadavky, než vrcholový manažer společnosti obchodní)

⇒ **Práce s výstupy a jejich interpretace**

Po realizaci psychodiagnostických testů nastává několik důležitých momentů:

- Hodnocení psychodiagnostických testů
- Interpretace výsledků psychodiagnostických testů
- Zpětná vazba testovanému (vč. interpretace výsledků psychodiagnostických testů)

Při hodnocení psychodiagnostických testů je třeba důslednost a pečlivost, tak aby výsledek byl validní. Profesionální interpretace výsledků testů klade nároky na odbornou zdatnost interpretátora / examinátora. Odborník, který interpretuje psychodiagnostické testy by měl být vzdělán v oboru psychologie a měl by mít dostatečný rozsah zkušeností. Testovaná osoba má nárok na náležitou zpětnou vazbu. Aby nedošlo ke zkreslení, nebo špatné interpretaci výsledku psychodiagnostických testů, měl by být interpretátor profesionál ve svém oboru (Hroník, 2007b, s. 192).

V pracovní psychologii hraje klíčovou roli i následná práce s daty / výsledky psychodiagnostických testů po předání zpětné vazby a jejich následná archivace. Výsledky testů jsou citlivými údaji, kterým by se mělo dostat potřebné úrovně ochrany. Organizace by měly dbát na potřebnou úroveň zachování důvěrnosti dat. Měly by být zachovány etické principy.

6 Systém podnikového vzdělávání – příklad

V úvodu praktické části práce je třeba popsat základní rámec systému podnikového vzdělávání ve společnosti, v níž jsem působila, a přístupu ke vzdělávání a rozvoji v této společnosti.

Vzdělávání obecně má charakter neustále probíhající a nekončící aktivity, cílevědomé přípravy/vzdělávání jedince (Tureciová, 2004, s. 96), ať již pro určité sociální role, nebo s cílem dosažení vyšší kvalifikace, prohloubení kvalifikace či rekvalifikace.

⇒ Organizační členění a činnosti v Divizi lidských zdrojů

Divize lidských zdrojů měla v zásadě tyto hlavní části (dále rozdělené na oddělení/týmy):

- Oddělení HR Business Partnering (český ekvivalent by mohl znít: Odd. konzultantů lidských zdrojů, nevystihoval by však celou podstatu činnosti) – zde byly soustředěny náborové aktivity, administrace a archivace personálních dat, pracovně-právní problematika a konzultantské služby manažerům společnosti.
- Útvar plánování lidských zdrojů, odměňování a benefitů – zajišťoval činnosti v oblasti personálního controllingu a plánování lidských zdrojů, pokrýval činnosti v oblasti přípravy mzdového rozpočtu, zpracování podkladů pro odměňování výkonnostní složkou mzdy na základě hodnocení výkonnosti, odpovídal za systém evaluace pozic; další odpovědnost spočívala v rozšiřování, správě a administraci portfolia zaměstnaneckých výhod.
- Oddělení mezd – odpovíдало za sumarizaci podkladů pro mzdy, za výpočet/výplatu mezd a s tím související agendu.
- Útvar vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů – byl rozdělen dále na:
 - tým vzdělávání, který:
 - zajišťoval plánování prostředků na oblast vzdělávání a rozvoje zaměstnanců,

- odpovídal za koncepci vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve smyslu naplňování strategie společnosti a zároveň odpovídal za koncepci/rozvoj/administraci systému plánování vzdělávání a rozvoje zaměstnanců,
- zajišťoval sestavování nabídky programů v katalogu vzdělávání, s odpovědností za výběr dodavatelů a pravidelný monitoring kvality jimi poskytovaných služeb
- zajišťoval realizaci vzdělávacích akcí na míru (skupinové tréninky na míru) od počáteční analýzy až po realizaci, opět se související odpovědností za výběr dodavatelů a monitoring kvality služeb
- zajišťoval administraci a přihlašování zaměstnanců na individuální vzdělávací programy,
- zajišťoval zvyšování/prohlubování kvalifikace
- zajišťoval evaluaci efektivity vzdělávání
- odpovídal za cílovou skupinu: zaměstnanci, střední management
- tým rozvoje lidských zdrojů, který:
 - odpovídal za koncepci/rozvoj/administraci systému hodnocení výkonnosti ve společnosti
 - odpovídal za koncepci/koordinaci/realizaci vstupního orientačního školení pro nové zaměstnance, realizoval outdoorové programy, rovněž odpovídal za koncepci a realizaci průzkumů spokojenosti zaměstnanců, se související odpovědností za výběr dodavatelů
 - odpovídal za sestavování a realizaci development center, rozvojových nástrojů zpětných vazeb a dalších rozvojových nástrojů (např. koučink, sociomapování aj.), se související odpovědností za výběr dodavatelů
 - odpovídal za koncepci identifikace „talentů“ a sestavování programů pro zaměstnance zařazené v této skupině, rovněž odpovídal za oblast nástupnictví a přípravu programů pro

zaměstnance zařazené v této skupině, další oblastí odpovědnosti bylo nastavení postupu a koncepce mezinárodních rotací (vč. jejich realizace)

- odpovídal za rozvoj vrcholových manažerů a nastavení systému hodnocení v souladu s mateřskou společností, včetně sestavení nabídky specifických rozvojových programů pro tuto úroveň řízení (opět včetně výběru dodavatelů)
- zajišťoval u všech dodávaných služeb monitoring kvality a hodnocení služeb poskytovaných dodavateli

⇒ **Způsob plánování vzdělávacích a rozvojových aktivit zaměstnanců**

Individuální rozvojový plán každého ze zaměstnanců byl propojen s hodnocením výkonnosti zaměstnance a probíhal spolu s hodnocením v periodicitě 1 x za 0,5 roku.

Na schůzce, spojené s nastavováním/vyhodnocováním výkonových cílů a hodnocením kompetencí vždy za/na pololetí, byla v rámci individuálního rozhovoru zaměstnance a manažera řešena otázka dalšího vzdělávání a rozvoje. Výstupem z tohoto setkání byl mimo jiné vyplněný individuální rozvojový plán.

Organizace umožňovala zaměstnancům nejen se vzdělávat v oblastech spojených s výkonem práce, ale i se zaměřovat na rozvoj do budoucnosti, tzn. poskytovala nadstandardní možnosti i specialistům, kteří projeví o tu kterou oblast rozvoje/vzdělávání zájem (samozřejmě za předpokladu naplnění určitých výkonových kritérií a případně dalších podmínek, jako tomu bylo např. u zvyšování kvalifikace spojené s úhradou nákladů na studium).

Individuální rozvojový plán, resp. výběr bychom mohli rozdělit do několika oblastí:

- rozvoj měkkých dovedností (a klíčových kompetencí) – nabídka kurzů pro zaměstnance z katalogu vzdělávání i kurzů otevřených v oblasti měkkých dovedností, podpořeno nabídkou rozvojových nástrojů

- profesní / technické vzdělávání – vzdělávání zaměřené na funkční vzdělávání ve smyslu rozšiřování znalostí a dovedností vzhledem k oboru, ve kterém zaměstnanec pracuje
- jazykové vzdělávání – rozšiřování jazykových znalostí v souladu s „jazykem společnosti“
- vzdělávání v oblasti uživatelské práce s PC – rozšiřování znalostí v oblasti práce s různými počítačovými programy (např. MS Office aj.)

Z odpovědností týmu vzdělávání a týmu rozvoje lidských zdrojů je možné si odvodit, že tým rozvoje lidských zdrojů byl svou podstatou zaměřen na:

- vzdělávací aktivity zaměřené na rozvoj zaměstnanců do budoucna (např. nástupnictví)
- osobnostní rozvoj ve smyslu zaměření se na další formování jednání a chování (např. pro zvládnutí pracovní role - koučink)

Vzdělávání manažerů a rozvoj manažerských dovedností můžeme zařadit do kategorie rozvoje měkkých dovedností, ačkoliv manažerské programy a programy pro vrcholové manažery byly v nabídce vzdělávání vyčleněny skutečně přímo pro tuto skupinu.

⇒ **Zajištění tréninkových a rozvojových aktivit**

Aktivity byly zajišťovány dvojím způsobem. Část tréninkových programů byla zajišťována externími vzdělávacími a konzultačními společnostmi z českého trhu i ze zahraničí, druhá část byla realizována interními trenéry (zaměřeno primárně na tréninky dovedností spojené se specifiky poskytovaných služeb, ale částečně i na měkké dovednosti).

Nutno podotknout, že ve vztahu s tréninkovými centry, která byla dvě a byla umístěna mimo Divizi lidských zdrojů, měl tým vzdělávání poněkud složitou úlohu. Tým vzdělávání byl odpovědný za celkový rozpočet a koncepci vzdělávání, kterou se měla řídit i tréninková centra. Nicméně autonomie tréninkových center, kterou podporovalo i organizační vyčlenění z Divize lidských zdrojů, obě centra byla vyčleněna v divizích, pro něž pracovala (tzn.

školila primárně obchodní dovednosti a produkty, a druhé centrum oblast zákaznického servisu, speciální kampaně a také prodejní dovednosti – po telefonu), byla značná. Výhody a samozřejmě i nevýhody takového uspořádání jsou vždy na zvážení. Znalost prostředí, z níž mohou interní trenéři těžit je velkou výhodou, na druhé straně, jejich přehled, praxe a univerzalita nemusí být taková jako například u trenérů externích. U interních trenérů je jednou z mnoha otázek k diskuzi také jejich vzdělání a kontinuální vzdělávání.

Externí vzdělávací společnosti/lektoři zase musí načerpat znalost prostředí a zorientovat se za poměrně krátkou dobu v podobě několika návštěv společnosti při analýze a následném sestavování vzdělávací akce a např. nemusí plně odhadnout cílovou skupinu atp., na druhé straně rozsah jejich zkušeností z různých vzdělávacích projektů by měl být širší a tím mohou mít lepší předpoklady pro to, se s nastalými situacemi lépe vypořádat.

⇒ **Používané metody vzdělávání**

Na tomto místě se budu věnovat používaným metodám vzdělávání, mám na mysli didaktické metody, ve společnosti, jejíž systém popisuji.

Z výše naznačeného textu je možné odvodit, že portfolio využívaných metod bylo relativně široké.

Použijeme-li klasifikaci didaktických metod dle Mužíka (1999, s. 69), byly ve společnosti používány zejména tyto metody:

1. Teoretické (probíhající v učebně)
 - Přednáška
 - Seminář
 - Cvičení
2. Teoreticko – praktické (probíhající v učebně)
 - Diskuzní metody (např. řízená diskuze)
 - Problémové metody (např. případové studie, hraní rolí aj.)
 - Projektové metody
 - Programovaná výuka
 - Diagnostické a klasifikační metody (assessment / development centra)

3. Praktické (probíhající na pracovišti)

- Koučování – podstata koučování je v podpoře rozvoje zaměstnance, kouč působí jako „průvodce“ procesem přeměny/uvědomění si nutnosti změny koučovaného zaměstnance.
- Mentoring – mentor předává svému mentee (zaměstnanec, který se účastní procesu mentoringu) rady a zkušenosti, pomáhá integraci zaměstnance (Tureckiová, 2004, s. 104)
- Asistování – zaměstnanec, který působí „v zácviu“, asistuje zkušenějšímu kolegovi a participací na řešení pracovních úkolů získává potřebné zkušenosti a praxi (Tureckiová, 2004, s. 104)
- Rotace práce – využití nalézá např. v dalším profesním rozvoji specialisty/manažera a spočívá v časově omezeném působení (cca 0,5 roku) v obdobné pozici/profesní oblasti na pobočce v zahraničí

⇒ **Identifikace vzdělávacích potřeb**

Vzdělávací potreby byly v první fázi identifikovány v rámci sestavovaného individuálního rozvojového plánu (na základě hodnocení výkonu a kompetencí).

V druhé rovině probíhala identifikace vzdělávacích potřeb na základě výstupů z:

1. Individuálně absolvovaných psychodiagnostických metod

- bylo možné využít testování např. HPI a HDS – Hoganův osobnostní test a Hoganův rozvojový test, jejichž administrace probíhala přes webové rozhraní

2. Development center (DC)

- ta byla primárně realizována v momentě sestavení skupiny talentů, event. v případě mimořádné potřeby identifikace rozvojových potřeb skupin)
- hlavním cílem DC bylo z pohledu organizace posoudit potenciál zaměstnance a pracovat na jeho dalším rozvoji na základě identifikovaných silných stránek a oblastí pro další rozvoj v rámci klíčových kompetencí i dovedností pro sledované pozice, identifikace týmových rolí. Z pohledu účastníka je primární přínos DC v možnosti

hlubšího sebepoznání, osobnostního rozvoje a následného vzdělávání. Součástí DC byla vždy ucelená baterie testů (výkonových – Amthauerův test struktury inteligence, projektivních – Roschachův test a dalších)

3. Zpětných vazeb

- nástroje pro poskytování zpětné vazby umožňují z velké části zejména porovnání vlastního sebenáhledu účastníka zpětné vazby s pohledem kolegů, nadřízeného, podřízených (např. 360° zpětná vazba, viz Příloha B), obvykle bývají administrovány v rámci webového prostředí a mají podobu dotazníku zaměřeného na dovednosti/chování/kompetence účastníka zpětné vazby. Kompetence bývají hodnoceny na 4 stupňové škále (např.: 1 – ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – ne) ve smyslu na kolik odpovídá popis kompetence ve vztahu k chování zaměstnance.

V případě analýzy vzdělávacích potřeb pro účely sestavení skupinového tréninku na míru (v momentě kdy nebyly k dispozici např. výstupy z DC aj.) byly realizovány rozhovory vzdělávací společnosti, zástupce vzdělávání/rozvoje lidských zdrojů a manažera pro prvotní identifikaci, stanovení těchto potřeb. Uvedená analýza mohla být doplněna i o rozhovory ohledně vzdělávacích potřeb a očekávání s několika potenciálními účastníky takového programu, aby byl přesně a dle potřeb stanoven účel, cíl, obsah vzdělávací akce a dosaženo požadovaného výsledku.

⇒ Činnosti specialisty rozvoje lidských zdrojů

Zastávaná role v týmu rozvoje lidských zdrojů byla poměrně komplexní, spočívala v aktivním navrhování koncepcí k řešené problematice, v komunikaci s interním zákazníkem o nabízených rozvojových možnostech, rovněž v diskuzi nad rozpočtem na rozvojové aktivity vrcholových manažerů na individuálních setkáních, v sestavování obsahů rozvojových programů (resp. kompletní přípravě vzdělávací akce) a v neposlední řadě v poskytování konzultací v oblasti rozboru závěrečných zpráv zpětných vazeb a následných stanovování rozvojových cílů

manažerů, poskytování zpětných vazeb z DC, práce se skupinou (brainstorming) atp.

Obsah řešené problematiky byl velmi široký a v takovém případě určitě není možné se obejít bez poznatků z oblasti psychologie, zejména pak psychologie pedagogické a samozřejmě andragogiky, didaktiky, androdidaktiky. Formální vzdělání nemusí být asi nutně psychologické, nicméně systematická příprava nejen ve shora zmíněných oblastech, je v každém případě potřebná.

7 Závěr

Jedním z cílů práce bylo shrnout nejdůležitější poznatky psychologie dospělých, kterých andragogika využívá. Pedagogická psychologie dospělých není jedinou oblastí psychologie spojenou s problematikou vzdělávání a rozvoje dospělých. Znalosti z oblasti vývojové psychologie jsou důležité pro pochopení člověka v procesu učení v kontextu jeho osobní situace, jiné než pracovní role a možných vývojových úkolů, které se mohou do procesu a výsledku učení promítat. Psychologie osobnosti je důležitá pro pochopení jedince jako osobnosti a jejích rysů a vlastností. Pedagogická psychologie je nepostradatelná pro zajištění efektivního didaktického procesu a teorii vyučování.

Jsem si vědoma, že v práci nebylo možné shrnout všechny důležité poznatky psychologie, snažila jsem se však popsat ty pro andragogiku stěžejní a rovněž klíčové z mého pohledu. Rozsah práce by v případě snahy zachytit všechny poznatky musel být jiný. Pokud se zaměřím na zodpovězení hlavních otázek uvedených v úvodu této práce, pak je třeba říci, že psychologie a její poznatky prolínají oblast andragogiky z mého pohledu velmi intenzivně.

V andragogice jsou při práci s dospělými využívány poznatky z psychologie na každodenní bázi. Při typologii lidí, s nimiž má andragog v rámci didaktického procesu pracovat, při identifikaci rozvojových potřeb (jedna z výrazných oblastí využívajících poznatků psychologie), při sestavování a konstrukci vzdělávacího programu či v rámci zajištění andragogických činností obecně.

Velmi často jsou užívány v práci andragoga prvky poradenské, chápeme-li andragogickou práci rovněž v intencích andragogického poradenství (kariérové poradenství) jako součást volby a realizace další vzdělávací a profesní dráhy dospělého.

Andragogické poradenství nahlíží na člověka v jeho celistvosti, snaží se uplatnit celkový pohled na život (holistický přístup). Vztah zaměstnance (účastníka vzdělávacího procesu v organizaci) a andragoga například při rozboru zpráv ať již zpětných vazeb či zpráv z development center, stejně jako vztah klienta a poradce v poradenství profesionálním funguje na bázi partnerství, tzn.

rovného vztahu, kde poradce je v roli průvodce. Celý proces je v obou případech založen na uvědomění, přes které zaměstnanec může dosáhnout pokroku a přijetí vlastní odpovědnosti. Na počátku vztahu je kontrakt (tzn. účastník verbalizuje svůj cíl, jde o popis toho, čemu se chce věnovat). Důležitým prostředkem je dialog. Dalším shodným prvkem je možnost nahlížení na andragogické poradenství jako na příležitost k růstu zaměstnance, ve smyslu osobního růstu.

Nakolik je nutné psychologické vzdělání pro profesionální působení v oblasti vzdělávání a rozvoje dospělých? Docházím k závěru, že člověk působící v oblasti andragogiky nemusí být nutně vzděláním psycholog, ale je prokazatelné, že s andragogickou prací souvisí nutné znalosti minima pedagogické psychologie dospělých, didaktiky a androdidaktiky. Zde se moje praktické zkušenosti a můj názor shodují s poznatky popsanými v teoretické části mé práce. Vzdělávání by mělo být systematické. Andragog musí být partner, nejen ve vnitřní komunikaci v podnikovém vzdělávání, ale i směrem k dodavatelům služeb, které vybírá a s nimiž pracuje na vzdělávacích akcích a dalších zakázkách. Musí umět rozlišit skutečnou kvalitu nabízených externích služeb. Zároveň je třeba mít stále na paměti, že andragog sice poskytuje v rámci organizace poradenství, ale není psychologem. Role psychologa, zejména při sestavování testových baterií, při vyhodnocování testů, jejichž zpracování není automatizováno, a při následné interpretaci těchto testů, je v podnikovém vzdělávání v těchto situacích nezastupitelná, ale dá se nahradit využitím služeb externích dodavatelů. V oblasti osobnostního rozvoje zaměstnance, kdy v některých momentech, např. koučování se pracuje se zaměstnancem na úrovni hodnot, postojů a může se přejít k problémům hlubším v osobní rovině, je dobré zvážit účast psychologa v tomto procesu. Andragog by měl vždy citlivě posoudit, v jakých situacích je možné potřeby interního zákazníka pokrýt vlastními zdroji, a v jakých momentech je dobré podpořit svou práci odborníkem z oblasti psychologie, popř. jiného oboru.

8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BENEŠ, Milan. 2003. *Andragogika teoretické základy*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, s.r.o., 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

BEDRNOVÁ, Eva; NOVÝ, Ivan et al. 2002. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vyd. Praha : Management Press, 2002. 587 s. ISBN 80-7261-064-3.

ČAČKA, Otto. 2001. *Nástin psychologie I. Pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno : Paido, 2001. 90 s. ISBN 80-85931-94-X.

ČAČKA, Otto. 2002. *Nástin psychologie II. Pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno : Paido, 2002. 103 s. ISBN 80-7315-016-6.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. 1980. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : SPN, 1980. 381 s. ISBN 14-652-80.

ŽURIČ, Ladislav. 1979. *Úvod do pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. 288 s. ISBN 14-699-79.

HARTL, Pavel. 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999. 231 s. ISBN 80-7184-841-7.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ Helena. 2004. *Psychologický slovník*. 1. vyd., opravený dotisk. Praha : Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HAVIGHURST, Robert J. 1952. *Developmental tasks and education*. 2 nd ed. New York : David McKay Company, Inc., 1952. 100 s.

HRONÍK, František. 2007a. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, František. 2007b. *Jak se nespálit podruhé*. 1. vyd. Brno : MotivPress, s. r. o., 2007. 392 s. ISBN 978-80-254-0698-4.

KERN, Hans et al. 1999. *Přehled psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 296 s. ISBN 80-7178-240-8.

KNOWLES, Malcolm S. 1970. *The Modern Practice of Adult Education*. 1st ed. New York : Association Press, 1970. 384 s. ISBN 8096-1756-0.

LÖWE, Hans. 1977. *Úvod do psychologie učení dospělých*. 1. vyd. Praha : SPN, 1977. 325 s. 74-0-278

- MUŽÍK, Jaroslav. 2005. *Didaktika Profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.**
- MUŽÍK, Jaroslav. 2004. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha : ASPI Publishing, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.**
- NAKONEČNÝ, Milan. 1996. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha : Academia, 1996, dotisk 2004. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.**
- NAKONEČNÝ, Milan. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozšířené vyd. Praha : Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.**
- PALÁN, Zdeněk. 2002. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.**
- SVOBODA, Mojmír. 2005. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005. 342 s. ISBN 80-7367-050-X.**
- ŠNÝDROVÁ, Ivana. 2002. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha : FF UK, Katedra andragogiky a personálního řízení, 2002. 86 s. ISBN 80-86284-23-9.**
- ŠNÝDROVÁ, Ivana. 2008. *Psychodiagnostika*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2165-1.**
- TURECKIOVÁ, Michaela. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.**
- VÁGNEROVÁ, Marie. 1999. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha : UK v Praze, 1999. 210 s. ISBN 80-7184-421-7.**
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha : UK v Praze, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.**
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2007. *Vývojová psychologie II*. 1. vyd. Praha : UK v Praze, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.**
- VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK, Ivan. 2009. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozšíř. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.**

9 BIBLIOGRAFIE

BARTÁK, Jan. Jak vzdělávat dospělé. 1. vyd. Praha : Alfa Nakladatelství, 2008. 200 s. ISBN 978-80-87197-12-7.

BARTÁK, Jan. Profesní vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha : Univerzita J. A. Komenského Praha, 2007. 264 s. ISBN 978-80-86723-34-1.

CIRBES, Milan. Didaktika dospělých. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo Obzor, 1989. 368 s. ISBN 80-215-0008-5.

DRAPELA, Victor J. Přehled teorií osobnosti. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.

HILL, Grahame. Moderní psychologie: Hlavní oblasti současného studia lidské psychiky. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 280 s. ISBN 80-7178-641-1.

KALNICKÝ, Juraj. Systémová andragogika. 2. vyd. Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7368-489.

KLEVINS, Chester. Materials & Methods in Adult Education. 1st ed. New York : Klevens Publications Inc., 1972. 373 s. ISBN 72-75687.

KULIČ, Václav. Psychologie řízeného učení. 1. vyd. Praha : Academia, 1992. 188 s. ISBN 80-200-0447-5.

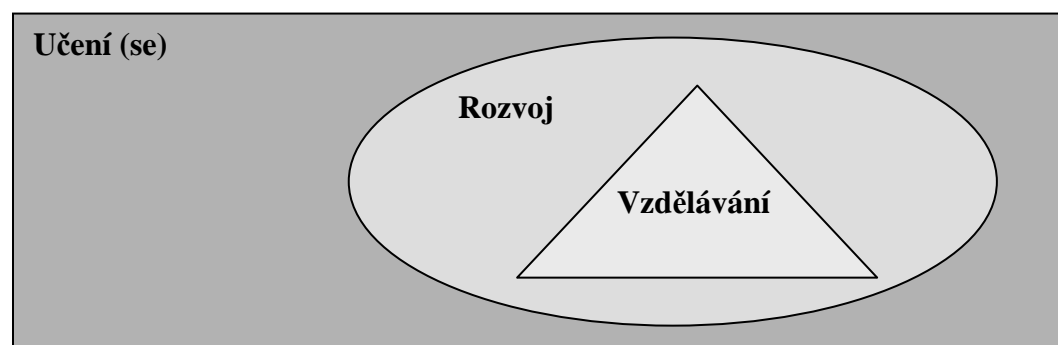
MIKŠÍK, Oldřich. Psychologické teorie osobnosti. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-246-1312-3.

PETTY, Geoffrey. Teaching today: A Practical Guide. 4rd ed. Cheltenham : Nelson Thornes Ltd., 2004. 380 s. ISBN 0-7487-8525-6.

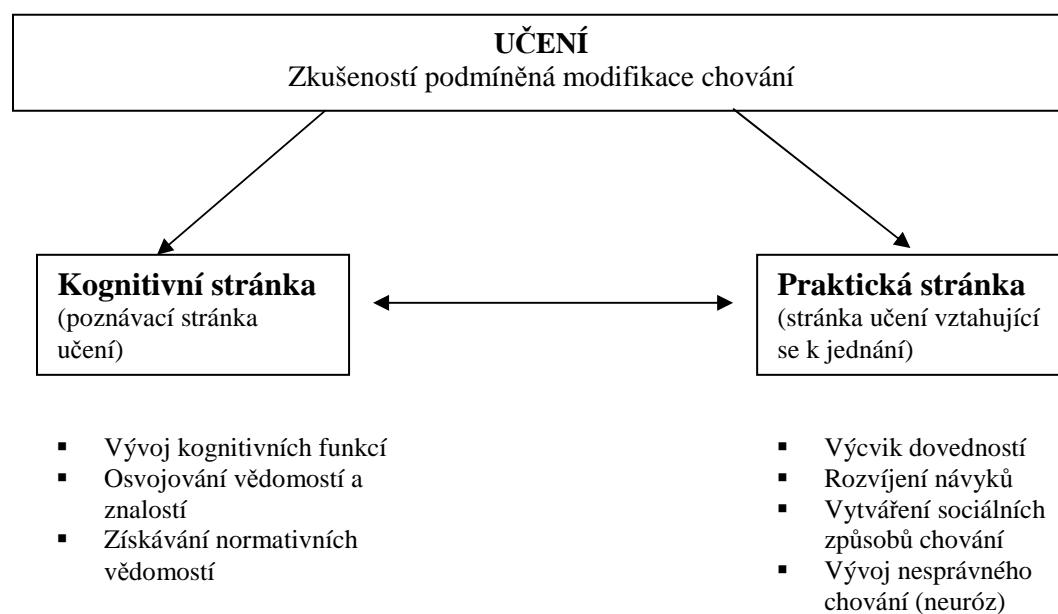
ROGERS, Jennifer. Adults learning. 1st ed. Great Britain : Hazell Watson & Viney Ltd, 1971. 222 s.

PŘÍLOHA A: Charakteristika pojmu učení

Obrázek č. 1 dle Hroník, F. (2007a, s. 31)

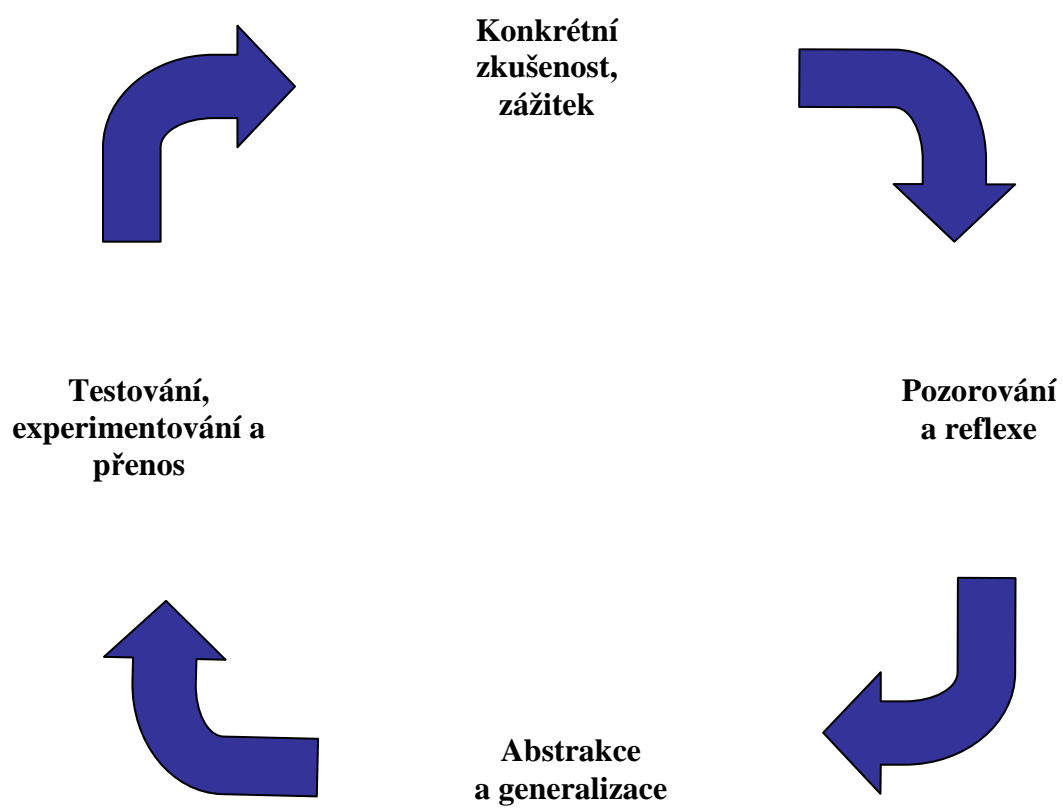


Obrázek č. 2 dle Löwe, H. (1977, s. 26)



PŘÍLOHA B: Kolbův cyklus učení

Obrázek č. 3 dle Hroník, F. (2007a, s. 47)



PŘÍLOHA C: 360° zpětná vazba – ukázka dotazníku

01. OSOBNÍ EFEKTIVITA

- a) TIME MANAGEMENT A SEBERŘÍZENÍ - Efektivně plánuje a řídí svůj čas, je spolehlivý/á v dodržování termínů, umí pracovat pod časovým tlakem. Je flexibilní. Zvládá stresové situace a účinně je řeší.
- b) PRACOVNÍ VÝKON A ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ - Je zaměřen na výsledky, efektivně vynakládá svou energii ("tah na branku"), dbá na kvalitu dodaných výsledků. Orientuje se i v nestandardních situacích, které mohou přinášet rizika a problémy, tyto situace účinně řeší.
- c) Jaké jsou podle vás silné stránky hodnocené(ho), v čem je úspěšná(-ý)?
- d) Co by měl(-a) podle vás změnit (rozvinout)?

02. TÝMOVÁ EFEKTIVITA

- a) KOMUNIKACE A ZVLÁDÁNÍ KONFLIKTU - Komunikuje otevřeně, přímo a jasně. Umí naslouchat, ověřuje si pochopení sdělené informace. Při řešení konfliktů je konstruktivní a respektuje druhé.
- b) SCHOPNOST PREZENTOVAT A PROSADIT SE - Ovládá prezentační techniky, umí zaujmout a přizpůsobit se různorodému publiku. Dokáže prosadit svá rozhodnutí a získat pro ně ostatní.
- c) TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE - Ovlivňuje fungování týmu, vytváří týmovou atmosféru a sdílí týmové hodnoty. Podporuje ostatní členy v týmu, sdílí své zkušenosti, je přínosem pro tým.
- d) Jaké jsou podle vás silné stránky hodnocené(ho), v čem je úspěšná(-ý)?
- e) Co by měl(-a) podle vás změnit (rozvinout)?

03. ZÁKAZNICKÁ ORIENTACE

- a) ZNALOST FIREMNÍCH ZÁKAZNÍKŮ A ODVĚTVÍ - Firmu i její služby je schopný/á vnímat z pohledu zákazníka a svou prací vždy naplňuje zákazníkovi potřeby. Dokáže předvídat a přizpůsobovat se zákaznickým potřebám, je schopný/á vytvářet dlouhodobé vztahy se zákazníky.
- b) ZÁKAZNICKÁ ORIENTACE - INTERNÍ ZÁKAZNÍK - Respektuje interního zákazníka a svou prací vždy naplňuje zákazníkovi potřeby. Aktivně spolupracuje a poskytuje potřebné informace. Dbá na dobré vztahy s interními zákazníky.
- c) Jaké jsou podle vás silné stránky hodnocené(ho), v čem je úspěšná(-ý)?
- d) Co by měl(-a) podle vás změnit (rozvinout)?

04. MANAŽERSKÉ DOVEDNOSTI

- a) VEDENÍ LIDÍ (ve vztahu k jednotlivci) - Zadává jasné úkoly, poskytuje vyváženou zpětnou vazbu, oceňuje kvalitní výkon, je ochotný/á pomoci. Své podřízené rozvíjí, koučuje a motivuje.
- b) VEDENÍ TÝMŮ - Buduje kvalitní tým, rozumí týmovým rolím a využívá je. Motivuje a vede lidi k týmové spolupráci. Zapojuje všechny členy, umí z týmové spolupráce vytěžit maximum. Rozvíjí týmového ducha.
- c) Jaké jsou podle vás silné stránky hodnocené(ho), v čem je úspěšná(-ý)?
- d) Co by měl(-a) podle vás změnit (rozvinout)?

05. DOPORUČENÍ A VZKAZY

- a) Prostor pro Vaše další doporučení nebo vzkaz hodnocenému:

06. SPOKOJENOST S 360° ZPĚTNOU VAZBOU

- a) Jak se Vám vyplňoval formulář? Prosíme o krátkou zpětnou vazbu na práci s tímto dotazníkem.
- b) Myslíte si, že jednotlivé kompetence jsou jasně popsány a vymezeny? Pokud ne, se kterou kompetencí jste měl/a potíže?
- c) Existuje nějaká důležitá oblast, kterou zde postrádáte? Pokud ano, kterou?

Evidenční list knihovny

Pokračování evidenčního listu knihovny

[illegible]

Pokračování evidenčního listu knihovny

[illegible]

Pokračování evidenčního listu knihovny

[illegible]